

Nos points de vue

Nous donnerons la première place, encore une fois, à un petit livre qui vient de paraître dans la Collection *A la découverte de l'Enfant* (aux Editions du Scarabée, Paris) : A.-S. Makarenko : *L'Education dans les collectivités d'enfants*, textes choisis, traduits et présentés par Irène Lézine.

Nous avons dit à diverses reprises le bien que nous pensons de la vie et de l'œuvre de Makarenko qui, ennemi des faux intellectuels, a réalisé, lui aussi, à partir de la base, des expériences héroïques dont il nous a dit dans ses livres, les enseignements.

Ces enseignements, comme ceux de toute pédagogie solidement assise sur un examen loyal et sensé des vrais problèmes, sont évidemment valables pour toutes formes d'éducation à tous les degrés. Mais c'est plus spécialement aux organisations de jeunesse, aux maisons d'enfants, aux colonies d'enfants qu'ils seront précieux. Makarenko ne s'est jamais attaqué au problème que nous nous appliquons à éclaircir, celui de l'Ecole.

La première chose dont nous avons besoin, écrit Makarenko à M. Gorki, est d'être libérés des gens d'affaire, de tout le fatras qui nous accable, et après nous nous libérerons facilement de nos préjugés pédagogiques.

Il se passe habituellement ceci : dans des dizaines et centaines de cas, l'affaire se décompose et s'écroule ; on laisse grandir des petits bonshommes sauvages, démoralisés et faiblaris. On contemple ce désastre les bras ballants. Mais dès qu'apparaît un foyer de travail sérieux, tout le monde se jette dessus ; on exige avant tout une idéologie et une idéologie supérieure à laquelle personne ne comprend goutte. Dans ce cas, la simple idéologie du travail et de la culture est déclarée péché capital. Enfin, il suffit d'une seule erreur accidentelle pour que s'élèvent immédiatement des hurlements et une telle hystérie qu'il faut des nerfs solides pour y résister.

Les observations abondent auxquelles nous pourrions nous référer pour l'étude de notre thème de la discipline :

Ce qui compte pour nous, ce sont nos expériences quotidiennes de vie avec les enfants et les éducateurs, l'organisation de détachements proposés aux tâches matérielles, la discipline exacte, le travail joint à un but économique, le refus de tenir compte des traits de caractère par trop individualistes des membres de la colonie, et notre position économique par rapport au monde environnant.

Dans la vie de la commune, l'enfant ne doit pas se sentir l'objet de l'éducation...

L'ennui, c'est que la pratique pédagogique envisage des problèmes dont discutent depuis dix ans des milliers de spécialistes : éducateurs, inspecteurs, instructeurs. Pour nous, ce sont des problèmes toujours actuels, problèmes maudits qui n'en restent pas moins des problèmes pédagogiques. Ils nous préoccupent parce que nous comprenons très bien que notre réussite dépend de leur solution.

Mais la littérature et la pratique s'occupent justement très peu de ces problèmes-là. Veut-on nous faire croire que les problèmes de premier plan dans la pratique ne se posent pas en théorie ? Je ne vois pas pourquoi : comme si le traitement du cancer, si important en pratique, n'avait pas d'importance en théorie ? En théorie, notre problème pratique n'est ni premier ni second ; il n'y figure tout simplement pas.

Voilà pourquoi nous autres, praticiens, nous avons du mal à formuler une théorie pédagogique.

Comme nos lecteurs s'en rendent compte, ces observations si justes du praticien Makarenko sont valables à cent pour cent dans les difficultés que nous rencontrons nous-mêmes pour promouvoir une pédagogie axée sur la pratique et sur les techniques.

Et nous répétons avec Makarenko :

Nous demandons qu'on considère comme pédagogiques et qu'on traite en problèmes dignes d'étude pédagogique les questions pratiques qui nous crévent les yeux et sans la solution desquels nous ne pouvons faire un pas de plus dans notre labeur éducatif.

Nous demandons que la science pédagogique soit considérée comme quelque chose qui nous est nécessaire, à nous, praticiens, et qui existe spécialement pour nous, et non qu'on considère que nous existons, nous et nos élèves, pour servir de sujets à cette science pédagogique.

Il y aurait tout à citer de ce que Makarenko dit de la collectivité pédagogique, dont nous faisons, nous aussi, la base sociale de notre vie.

Si vous ne donnez pas de responsabilités réelles à un individu, aucune force sur terre ne peut le forcer à travailler.

On nous dit : l'enfant a besoin de créer après la classe (cela ne se passe pas dans notre école) ; quelquefois il a besoin de briser les carreaux. La nature de l'enfant l'exige. On pense que, pour que l'enfant ne casse pas les carreaux, il faut le distraire, exciter ses nerfs dans un autre sens. On le fera chanter, danser, écouter la T.S.F.

Je vais dans beaucoup d'écoles, j'ai les nerfs endurcis, j'ai des nerfs comme des câbles, mais lorsque j'entre dans une école de ce genre, je commence à avoir des tics nerveux. Et les enfants, eux, doivent y passer dix ans !

J'y ai longuement pensé et puis j'ai découvert le bonheur parfait : un ordre absolu, pas de cris, pas de courses en tous sens. Si tu as envie de courir, va dans la cour, et si tu as envie de crier, retiens-toi. Il faut avoir des égards pour nous. Un instituteur est une richesse de l'Etat et vous devez veiller sur nous, mes enfants.

Mais nous n'en finirons pas. Au moment où nous étudierons les modalités pratiques de la discipline, nous puiserons peut-être encore dans ce livre quelques conseils majeurs. En attendant, lisez-le. Vous en serez réconfortés.

Un autre maître livre, mais plus abstrait, plus spécialement destiné aux camarades — et ils devraient être nombreux — qui s'intéressent à toutes les questions de psychologie dans ses rapports avec nos tâches et nos réalisations : H.-J. Eysenck : *Us et abus de la psychologie* (Ed. Delachaux et Niestlé).

Nul ne nie, certes, la nécessité d'une meilleure connaissance de l'enfant, de son comportement, de sa « psychologie ». De grands progrès ont été faits depuis vingt à trente ans dans le domaine de la mesure, par les tests notamment. Mais cette mesure — et c'est la question que nous avons nous-même posée à diverses reprises — est-elle valable, est-elle mathématique et scientifique ? Ne se gargarise-t-on pas souvent de résultats qui n'excèdent guère le cinquante pour cent, proportion qu'atteint aussi bien le pile ou face du hasard ?

L'auteur fait de cette question une étude très documentée, menée sans aucun parti-pris et qui dénote une grande science, et plus encore de bon sens et de philosophie. J'estime, quant à moi, toutes ses réserves éminemment justifiées et pourtant, comme l'auteur, je crois aussi qu'il ne faut pas se décourager et continuer les recherches.

Mesure de l'intelligence ? Et d'abord, qu'est-ce que l'intelligence ? se demande l'auteur.

Nous en avons donné une définition dans notre *Essai de psychologie sensible* en disant que c'est la perméabilité à l'expérience. L'auteur dit que c'est une aptitude étayant toutes les opérations intellectuelles mais à des degrés variables. On peut mieux préciser aujourd'hui ce qu'elle n'est pas : la psychologie des facultés a fait faillite et la phrénologie est définitivement frappée de discrédit. L'intelligence n'est pas quelque chose de donné directement dans la nature, et nous ne pouvons réussir à l'isoler et à la mesurer. C'est un concept qui nous aide à décrire la conduite humaine.

L'auteur est, de ce fait, amené à douter de l'efficacité de la plupart des tests actuellement en usage pour cette mesure de l'intelligence. Par contre, les tests pour mesure des aptitudes face aux exigences de la vie semblent avoir plus d'efficacité, quoique certains pays fassent encore sur cet emploi les plus expresses réserves.

En résumé, nous pouvons dire que, lorsque nous quittons le domaine de l'aptitude et que nous essayons d'estimer l'ensemble bien plus complexe des tendances qui donneront un bon officier ou un fonctionnaire remarquable, nos problèmes deviennent, eux aussi, beaucoup plus compliqués. Cette complexité engendre des méthodes diverses en quête d'une solution ; elle sépare ceux qui désirent se maintenir dans la ligne habituelle du progrès scientifique avec l'aide de l'analyse « atomistique » et la vérification expérimentale, de ceux qui croient que l'intuition globale et la pénétration psychologique, libérées de la nécessité de la vérification, peuvent seules résoudre le problème.

Des chapitres particuliers sont réservés à la *Psychanalyse* et au *Comportement anormal*, ce qui nous amène à parler d'autres livres, notamment :



S. FREUD : *La naissance de la Psychanalyse* (Lettres à W. Fliess, 1887-1902), Presses Univ. de France ;

Et Oscar SPIEL : *La doctrine d'Alfred Adler dans ses applications à l'éducation scolaire* (Payot, éditeur).

On ne peut nier, écrit H.-J. Eysenck, l'influence extraordinaire que les théories de Freud ont eues sur la psychiatrie, sur la littérature et peut-être aussi sur tout le complexe des lois et du comportement, ainsi que sur beaucoup d'autres choses auxquelles nous faisons allusion en les englobant sous les termes « morale sexuelle ».

La psychanalyse a effectivement ouvert, ou du moins entrouvert, des portes jusque-là secrètes et ignorées. Des fruits nouveaux sont apparus, dans lesquels les chercheurs se sont engagés avec plus ou moins de bonheur. Les portes sont ouvertes. C'est tout ce qu'on peut dire et le mérite est énorme de Freud qui les a ouvertes.

Mais ce serait une erreur de croire que sont valables tous les chemins qui passent par ces portes. Nous croyons plutôt que tout reste à faire et que ce qu'on a découvert dans cette zone encore mystérieuse n'est rien à côté de ce qu'il faudra préciser un jour.

Le psychologue, écrit encore Eysenck, n'en sait pas plus long au sujet de la « nature humaine » que le premier homme venu, et si le savant est sage, il ne permettra pas à ses prétentions de dépasser son discernement. Si le savant psychologue ne s'efforce pas de comprendre les autres, qu'essaie-t-il précisément de faire, alors ? Il essaie d'expliquer leur conduite en fonction d'un système de lois scientifiques générales. En travaillant dans cette voie, il se servira de termes empruntés au langage habituel tels que : intelligence, émotion, trait, type, aptitude et ainsi de suite, comme le physicien emprunta au langage de son temps les mots tels que espace, durée, poids, masse et beaucoup d'autres encore.

Nous croyons juste l'observation de M. Eysenck :

Si haut qu'on puisse mettre ses hypothèses et ses connaissances profondes, la psychanalyse qui s'érige en système clos et s'arroge le droit de donner une vue scientifique de la nature humaine est morte, même si sa momie est encore présentée aux fidèles.

La psychanalyse individuelle comparée d'Alfred Adler n'a rien de commun avec la psychanalyse, écrit Oscar Spiel, sans doute justement parce qu'elle a essayé d'échapper à ce système clos que nous dirions scolastique. La psychologie individuelle comparée est la doctrine de l'être humain en tant qu'unité indivisible.

La psychologie adlérienne ne considère pas le caractère comme quelque chose d'inné, ou encore de statique ou de fixe, mais comme quelque chose qui est façonné par l'individu, dynamique et susceptible d'être modifié.

L'auteur s'applique à montrer alors ce que la psychologie individuelle comparée peut apporter de pratique aux éducateurs. Il procède, en somme, comme je l'ai fait dans mon *Essai de psychologie sensible* : il s'applique à vérifier par la pratique les enseignements théoriques de la méthode. Nous en retiendrons seulement aujourd'hui ce qui est dit sur la *Discipline*, notre thème du congrès

Il existe des maîtres qui ne peuvent pas concevoir un enseignement sans punition. Nous savons que nous touchons là à un point très délicat. Rien n'a gêné davantage l'extension de la psychologie adlérienne — et l'auteur peut, par sa propre expérience, confirmer ce fait — que le mot d'ordre lancé par les adeptes enthousiastes d'une suppression immédiate de la punition. La psychologie adlérienne a une position trop réaliste en face du problème pour émettre le souhait d'interdire par une action codifiée la punition à l'École. Celui qui considère le fait objectivement se rend compte que la suppression de la punition à l'École, ou d'une façon générale dans l'éducation, ne pourrait avoir qu'une seule conséquence : le chaos.

Cette formule nous apparaîtrait d'ailleurs comme dangereuse car elle ne tient pas compte du fait que l'École est la plupart du temps un milieu anormal qui doit être reconsidéré. Et il ne sera pas reconsidéré seulement par l'affection dont on entoure l'enfant mais par la maîtrise avec laquelle on organise sa vie et son travail. Ce que reconnaît par la suite l'auteur :

Il ne s'agit pas d'abolir la punition dans un état d'affection fanatique, mais — et c'est l'opinion de la psychologie individuelle comparée — de surmonter progressivement l'utilisation de la punition par l'emploi d'autres moyens éducatifs qui agissent en profondeur... L'éducation sans punition est donc un but.

En bien des points, nous sentons que cette psychologie adlérienne est tout près de la psychologie que nous avons mise au point comme conséquence de nos réalisations d'École moderne. Nous apportons, par notre Expérience tâtonnée, par notre éducation du travail, par le texte libre et le journal, des éléments majeurs de connaissance de l'enfant et surtout de démarrage par cette libération psychique que freudisme et adlérisme ne peuvent atteindre — et pas toujours — que par une technique délicate de spécialisations rarement sûres de leur ligne d'action et qui n'ont pas, comme nous l'avons fait, dépouillé la scolastique de toute sa carapace d'illusions et d'erreurs.

Les adlériens semblent admettre l'École comme un état de fait, valable dans les circonstances actuelles. Ils n'utilisent pas l'École pour la libération psychique des individus. Et c'est pourquoi leur médication nous reste essentiellement suspecte. Nous ne pouvons pas admettre que, parlant de la discipline, l'auteur écrive : *Force nous est d'avoir recours à un moyen pour rétablir l'ordre. Car cet ordre est le prémisses de tout rendement collectif, il faut l'établir et le maintenir.*

Comment ? Verbes, lignes, piquets, châtimets corporels. Tout est possible lorsqu'on admet une telle nécessité. Et ce possible risque fort de détruire tous les efforts des psychanalystes ou adlériens.

Nous disons, nous, que la punition est toujours une fausse manœuvre et une erreur. On peut y être acculé, mais ce ne sera jamais qu'un pis-aller destructeur de tous efforts sains.

Bien sûr, il y aurait tout à dire dans ce domaine et nous ne faisons qu'effleurer les problèmes majeurs. Nous sommes cependant en droit de les examiner parce que nous prétendons avoir trouvé des solutions autrement sûres qui pourraient bien un jour influencer sur les méthodes psychologiques comme nos techniques ont influé sur les méthodes pédagogiques.



C'est encore ce même problème des tests qui se pose à nous avec les deux livres de Ewald BOHM : *Traité du psycho-diagnostic du Rorschach, à l'usage des médecins et psychologues* (Presses Univ. de France).

Tous les enfants auront bientôt « leur Rorschach », ce qui veut dire que tout le monde « fait » du Rorschach et que les résultats de ces tests seront bientôt paroles d'évangile.

Or, que dit l'auteur du traité :

La pratique du Rorschach, qui requiert à la fois des connaissances psychologiques et de l'expérience pratique, est un métier qui touche à l'art. Si la théorie est bien indispensable à la pratique, elle ne saurait certes en tenir lieu. Aussi verra-t-on le bon spécialiste du Rorschach occuper un juste milieu entre les deux tendances extrêmes de la psychologie actuelle, toutes deux également dangereuses pour le développement ultérieur de cette science : à un pôle, le savant de cabinet exsangue, au courant de tous les problèmes philosophiques, opérant parmi l'ensemble des solutions possibles un choix plus ou moins bien fondé, mais incapable d'effectuer l'expérience la plus simple, mais ni maîtrisant véritablement aucune des techniques pratiques de la psychologie

appliquée et de la psychologie des profondeurs ; au pôle opposé, le praticien exclusif, qui fait du noble métier qu'est l'examen psychologique, une routine rigide et machinale... Un autre danger menace encore de ce côté-ci : le recours mécanique à la science statique, où des questions complètement vides de sens reçoivent des réponses qui n'en sont pas moins dénuées...

Pour manier les tests de Rorschach, il faut... tout connaître et s'être entraîné pendant des années. Autrement dit, les bons testeurs Rorschach doivent se compter sur les doigts de nos mains. Ce n'est donc pas eux qui vont nous aider à affronter la connaissance de nos masses d'enfants. Ou bien on ne nous donnera que des apprentis. Or, Szondi a prononcé une fois cette parole d'or : « Un testeur sans psychologie est beaucoup plus dangereux qu'un psychologue sans tests. »



Conclusion de cette longue rubrique : elle sera celle que je donnais au début de cette chronique en parlant de la psychanalyse : des portes se sont entrouvertes dont nous savons qu'elles peuvent mener aux solutions souhaitables. Mais nul n'a dépassé le seuil d'où l'on jette quelques coups d'œil sur un monde mystérieux qui reste tout à découvrir. Et ils sont bien prétentieux ceux qui disent apporter des mesures dans un domaine qu'ils n'ont prospecté que de loin, ou par personnes interposées.

Pour la connaissance de l'enfant — et de l'homme aussi — tout reste à faire. Et c'est peut-être nous qui, par l'expression libre, avons pénétré le plus avant — quand nous suivons humblement, par la porte entrouverte, l'enfant qui, par le dessin, le texte ou le langage, nous livre quelques-uns de ses secrets.

LES EDITIONS ROSSIGNOL

MONTMORILLON (Vienne)

produisent un matériel scolaire qui, souvent, s'accorde avec les techniques de l'Ecole Moderne.

Nous vous recommandons tout particulièrement :

- * **CARTES MURALES DE GÉOGRAPHIE.**
- * **PANNEAUX D'AFFICHAGE** pour exposition de documents.
- * **DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE**, séries de documents 21 x 27 en couleurs.
- * **VUES FIXES COULEURS** de géographie et d'histoire, format 24 x 36, montées sous cache carton.

ET, bien entendu :

- * **TOUTES LES PRODUCTIONS C.E.L.**
que diffusent, actuellement, les Editions ROSSIGNOL