

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 efficience.

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'Ecole 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'Ecole 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'Education 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 milieux 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^e 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 libérale 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^e 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 tient 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'Educateur », 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.