

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'hérité 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 Stoïciens 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