

*l'école nouvelle
française*

.....
Bonheur et Education

L'éducation générale
de
l'Handicapé Physique

115-116

ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE



PARIS

AVANT-PROPOS

Un cahier composite, de fin d'année, mais avec plus d'unité qu'il ne paraît. Peut-être, si les écoliers le lisaient, seraient-ils agréablement surpris de voir que des « grands » se soucient du bonheur de certains déshérités, du bonheur de tous, et de ce qui met obstacle à ce bonheur, à commencer par les examens.

Les enfants ont besoin d'être heureux, nous le redisons ici après d'autres.

R. C.

BONHEUR ET EDUCATION

Dire que le bonheur est la chose la plus recherchée par les êtres humains durant leur court passage sur cette terre, c'est là énoncer une vérité évidente de l'ordre des truismes. Ils semblent même n'y venir que dans ce but. A quoi tendent en fin de compte, en effet, toutes leurs activités, y compris les spéculations, les doctrines scientifiques, philosophiques, sociales, morales, religieuses, etc..., continuellement échafaudées sous des formes plus ou moins nouvelles ? N'en sont-elles pas la source et la fin ?

Une autre vérité non moins évidente c'est que, malgré leur désir et les efforts qu'ils déploient, le bonheur s'enfuit devant les hommes. Il leur échappe même lorsqu'ils se trouvent pourvus des conditions qu'on considère comme indispensables : santé, liberté, situation, foyer, aisance, etc... Un homme heureux ? On n'en aurait trouvé, selon un vieux conte, qu'un seul, mais qui ne possédait même pas de chemise.

Qu'en conclure ? Serait-ce vrai que le bonheur ne soit pas de ce monde et que, par conséquent, il faille renoncer à le poursuivre ?

Que le conte soit vrai ou non, l'état des choses, depuis les origines, mais de nos jours surtout, semblerait nous donner le droit de le croire.

Et pourtant : un mouvement naturel de l'âme humaine, comme on dit, en tous cas une voix intime, ne cesse d'enseigner aux mortels qu'il est possible d'atteindre au bonheur. N'est-ce pas pourquoi ils persistent à le chercher, à déployer individuellement, collectivement des efforts, souvent sincères, dans l'espoir d'en établir et créer les conditions ? Celles-ci — les conditions du bonheur — sont constamment à l'ordre du jour. Sans compter nombre d'ouvrages — beaucoup trop nombreux peut-être — les

traitant directement, on les trouve exposées indirectement dans la plupart des romans. Elles ont été choisies aussi pour thème, il n'y a pas très longtemps, par les Rencontres internationales de Genève (26e).

Mais pourquoi ces efforts restent-ils infructueux ? Pourquoi le malheur l'emporte-t-il encore, d'une manière générale, sur le bonheur parmi les hommes ?

Il n'est point nécessaire d'une perspicacité particulière ou d'investigations poussées pour constater que les moyens choisis sont loin d'être ce qu'il faudrait.

Les individus, n'étant point initiés au bonheur, tâtonnent et mettent trop d'espoir en des satisfactions physiques et matérielles seules, qui, quelque importantes qu'elles soient, sont des conditions hors d'eux-mêmes. C'est pourquoi, trop souvent, bien que pourvus de ces conditions, ils passent à côté du bonheur — si toutefois elles ne font précisément pas leur malheur — faute de savoir s'en servir.

Dirons-nous, naïvement, que le bonheur est affaire d'éducation sans conteste, vu que pour savoir être heureux il faut en avoir appris la science et l'art, sans quoi les conditions extérieures les plus favorables restent inopérantes. Combien souvent, en effet, à voir notre prochain nanti de meilleures conditions mais ne sachant être heureux, ne soupignons-nous pas : « Et pourtant ! il est bien un favori de la chance ! Ah ! si seulement j'étais à sa place, comme je saurais, moi, être heureux ». Et cela sans nous douter un instant qu'une multitude d'autres pourraient en penser de même à notre égard. On a beau s'attendre, comme c'est le cas en général, à ce que le bonheur descende d'en haut et se répande sur nous nous comme une pluie bienfaisante.

Mais comme il ne s'agit pas d'un bonheur purement spirituel, mais bien du bonheur tout simple, impliquant, par conséquent, des satisfactions impérieuses et humainement réalisables, on ne saurait trop rappeler que chacun doit « mettre la main à la pâte » pour coordonner, organiser intelligemment, savam-

ment les conditions et les ressources qui lui sont imparties. Tant il y a que ce qui est vrai de tout autre art l'est également de l'art de vivre heureux, — aussi difficile qu'important à savoir : la possession d'éléments seuls n'y suffit point. De même qu'un compositeur, fût-il un génie à l'égal de Beethoven, n'a pas à sa disposition une seule note, un seul signe de plus que ceux connus par les simples mortels, mais qui, possédant le secret de s'en servir, crée des chefs-d'œuvre ; ou de même qu'un grand poète, dont le vocabulaire n'est peut-être pas plus riche que celui d'un lycéen, arrive à composer des vers faisant le régal des plus difficiles et des plus délicats, de même c'est à chaque individu de savoir mettre à profit les éléments (du bonheur) à sa disposition ; c'est-à-dire les coordonner, distinguer l'essentiel du secondaire pour organiser sa vie. Ne peut être heureux que celui qui sait l'être et, partant, il le mérite.

Mais avant tout faut-il savoir ce que sont dignité humaine, respect de soi-même, vie intérieure, vrai amour, vrai but du mariage, respect mutuel, vraie vie familiale, vraie religion, etc. Toutes choses qui font la vraie valeur de la vie, mais que les jeunes — enfants, adolescents — n'apprennent très généralement guère à apprécier, tandis qu'elles devraient primer toutes les autres connaissances, pire encore : à les voir continuellement reniées, tournées en dérision, bafouées à la T.V., aux cinémas, dans des romans dits modernes, dans les chansons en vogue, sinon aussi dans leur entourage, se trouvent dépouillés de toute aspiration d'être homme digne de ce nom, et cela d'autant plus qu'il est infiniment moins difficile de parvenir aux plus hautes situations ou d'amasser les plus grandes fortunes que le devenir.

Ils n'apprennent pas non plus que le bonheur ne peut être assuré que dans la paix, que celle-ci, à son tour, ne peut qu'être le résultat de la vraie liberté, de la vraie justice, du vrai amour pour son prochain et que, par conséquent, nous devons, on ne saurait trop y insister, nous montrer aussi jaloux de sa liberté à lui, enfant, que de la nôtre, nous-mêmes être justes envers lui avant que d'exiger qu'il le soit envers nous, l'aimer avant de nous attendre à ce qu'il nous aime. Donnant, donnant ! Com-

portement fort différent, l'opposé de l'habituel, dont, admettons-le franchement, humblement, nous n'avons pas à être fiers. On n'a qu'à considérer les misères physiques, matérielles et morales que des êtres dits humains se causent partout dans le monde et sans cesse les uns aux autres individuellement, collectivement. Comme il a été de tout temps constaté, elles éclipsent en nombre et en étendue les pires calamités et catastrophes naturelles. N'est-ce pas à se sentir honteux de s'appeler homme ? Que penseraient les animaux de nous s'ils en étaient capables ?

Chimère ou exaltation puérile que de croire possible ce renversement d'un comportement qui paraît inhérent à la nature humaine ? Non pas, par le fait, d'abord, qu'il n'implique aucune vertu — exceptionnelle du moins — ni n'exige des sacrifices dans le sens propre de ce terme. Respecter la liberté d'autrui, reconnaître ses droits, lui témoigner, en actes, de l'amitié n'est affaire que d'élémentaire courtoisie. Courtoisie non pas de forme — fallait-il le souligner ? — mais relevant de l'humanité et de l'esthétique ; celle qui est, pourrait-on dire, le lubrifiant de la machine sociale. En munir les générations qui montent devrait être une des préoccupations capitales des éducateurs. Notons, ensuite, que le renversement qui vient d'être préconisé n'est point une chimère par le fait surtout qu'il a existé de tout temps et existe toujours, des exemples de cette courtoisie.

Mais, entends-je dire, l'éducation est-elle efficace ?

La sempiternelle question ! étant donné qu'elle a, comme partout ailleurs, ses optimistes et ses pessimistes : ceux-ci autant, sinon plus nombreux. Il y en a même parmi les enseignants qui souscriraient volontiers à l'adage (espagnol ou arabe ?) selon lequel « ce qui vient par le linge ne s'en va que par le linceul ». Il ne manque — naturellement ! — pas, non plus, des adeptes du juste milieu — les prudents ? — pour qui l'éducation n'agirait que sur les bons sujets, c'est-à-dire susceptibles de se laisser modeler.

Aussi discute-t-on à perte de vue.

Où est la vérité ? Puisqu'en effet si d'une part l'aptitude à l'éducation de la créature humaine paraît indéniable — n'est-ce

pas à cette croyance que se doivent les efforts déployés un peu partout, aussi bien par les gouvernements que par des particuliers en vue d'accroître le nombre des écoles, d'imaginer de nouvelles méthodes d'enseignement et d'éducation ? — Il est, d'autre part, également indéniable que ces efforts n'aboutissent généralement pas aux résultats escomptés : ce qui nous mettrait en droit de douter plutôt de l'efficacité de l'éducation et, en fin de compte, de l'éducabilité de l'homme.

A notre sens, comme d'ailleurs à celui de nombre d'autres beaucoup plus compétents en la matière, cette divergence de vues, cette incertitude proviennent avant tout d'un vice initial : on discute sans daigner s'intéresser aux découvertes de la science de l'enfant et aux nouveaux principes pédagogiques qu'elles indiquent ; et surtout on pose la question sans entente préalable sur le sens de l'éducation. Selon l'opinion courante elle consiste en une influence extérieure : celle exercée sur l'enfant, non seulement en vue de le munir de notions utiles, mais aussi et surtout de déraciner en lui les mauvais instincts, de décourager des penchants antisociaux présumés, pour, ensuite, lui inculquer des vertus, le doter de dispositions souhaitables. En d'autres termes le dresser, modeler son esprit et sa conscience selon un type préconçu. Les moyens, les procédés employés par ce système — que les néo-éducateurs appellent hétéro-éducatifs — ne pourraient naturellement qu'être conformes à son esprit. Ils sont bien connus, aussi n'avons-nous pas à nous y attarder. Néanmoins, il est un point qui doit retenir l'attention, étant donné qu'il a rapport avec le problème passionnant de « la discipline et des punitions », partant avec le bonheur des enfants. Il est la grande préoccupation, pour ne pas dire l'obsession des directeurs d'école, des enseignants et des parents. Aussi les ouvrages pédagogiques, sauf de très rares exceptions, ne manquent-ils point d'y consacrer l'un au moins de leurs chapitres. Les autorités scolaires, de leur côté, dépensent une somme considérable de temps et d'énergie à l'élaboration, d'abord, de règlements prévoyant des mesures punitives équitables et efficaces pour les manquements éventuels à la discipline ou les délits, et, ensuite, à des discussions interminables dans des conseils ordinaires ou, le cas échéant, extraordinaires disciplinaires.

Or l'éducateur quelque peu au courant des « idées modernes sur les enfants » et acquis au mouvement de l'éducation nouvelle (ou fonctionnelle) voit les choses tout autrement. Il ne se préoccupe guère de la question de discipline et de punitions — dans le sens de l'esprit traditionnel, s'entend — pour la simple raison qu'elle n'existe pas. Pour lui l'éducation, soit intellectuelle, soit morale ou physique, ne consiste qu'en l'éclosion et le développement intérieur selon les lois de la nature que l'enfant lui-même peut seul réaliser, par les moyens dont il se trouve muni également par la nature. C'est là ce qu'on entend par auto-éducation qui est la seule éducation possible. Parti de ce point de vue l'éducateur se voit obligé d'adopter une attitude toute différente de celle préconisée par la pédagogie traditionnelle. Lorsqu'un enfant vient à commettre un acte regardé comme d'indiscipline ou un délit, sa première préoccupation ne doit pas être de s'en tenir à l'acte, le considérer en soi et d'administrer aussi équitablement et efficacement que possible, quelque punition prévue par le règlement ou de sa propre initiative, mais bien de chercher à en déceler la cause, à se rendre compte des circonstances par suite desquelles l'enfant a été amené à le commettre : son tempérament, ses penchants ou quelque maladresse — sinon faute — des grands et en premier lieu de lui-même ? Ceci afin de s'attaquer à la cause même et d'éviter par la suite toute répétition.

Faut-il donc encore avoir à soutenir que tout le mal vient de l'incompréhension de l'enfance, de ses besoins naturels dont la satisfaction est la condition sine qua non d'un développement normal : d'un développement selon les intentions de la nature. Et dire que l'exhortation — la protestation plutôt — de Jean-Jacques : « Laissez mûrir l'enfance dans l'enfant ! » date de deux bons siècles et que l'auto-éducation est le mot d'ordre de la nouvelle pédagogie depuis plus d'un demi-siècle.

Il ne s'agit, ici aussi donc, que de respecter la liberté d'autrui — de l'enfant —, de reconnaître ses droits légitimes et de l'aimer, de l'aimer pour lui-même : l'unique moyen d'éviter que, se sentant trop souvent entravé dans ses manifestations, il ne se sente, par contre-coup, constamment malheureux.

Mais pour que l'enfant s'initie au bonheur — au bonheur organisé —, pour qu'il s'habitue à se sentir heureux, il est encore une condition également sine qua non : un milieu serein, une atmosphère de contentement et de joie, aussi bien au foyer qu'à l'école. Rien de plus néfaste pour la formation des jeunes que de leur montrer des voies que l'on ne suit pas soi-même. Etre heureux, on ne peut l'enseigner, il faut en donner l'exemple.

Il faut donc que les grands sachent garder eux-mêmes tout d'abord leur sérénité d'âme, se sentir heureux afin de prêcher d'exemple. La sentence : « être heureux est un devoir social » n'est mieux à sa place, n'est plus valable que dans le domaine de l'éducation ; devoir autant envers son entourage qu'envers soi-même. « Etre heureux », cela devrait figurer parmi les conditions essentielles exigées de tout éducateur : parent, enseignant.

En résumé et en conclusion pratique :

— Le bonheur est de ce monde. Mais il ne peut s'acquérir que par l'éducation, et rien que par l'éducation dont il constitue l'ultime but. (1).

— L'éducation est efficace, mais entendue dans sa nouvelle acception seulement, car il ne devrait plus être permis de douter que le principal obstacle au bonheur de l'homme est l'homme lui-même, victime du système éducatif — irrationnel et inadéquat — existant et persistant.

— Pour le néo-éducateur la brûlante question : « l'homme est-il éduicable ? » est dépourvue de sens. Comme si l'on se de-

1) C'est ce que paraissent avoir compris — mieux que ceux des pays civilisés — les dirigeants de certains nouveaux Etats africains sous-développés. Bien que le bilan des besoins essentiels de l'enfance, dressé il n'y a pas longtemps par l'U.N.I.C.E.F. nous montre combien dans leurs pays l'alimentation et la nutrition, la santé, l'instruction, la protection des enfants laissent à désirer, c'est le problème de l'éducation qu'ils considèrent comme prioritaire, vu que les habitudes, les superstitions, les croyances et les interdits jouent aussi un rôle, dans l'état des choses. On en vient toujours là : « le problème social est le problème de l'éducation (L. Bourgeois), les conditions du bonheur se réduisent, en définitive, à une seule : l'éducation. »

mandait : « l'arbre fruitier est-il apte à donner des fruits ? ».

— Ce n'est donc, en fin de compte, que de la nouvelle conception de l'éducation et de son application qu'on pourrait raisonnablement, légitimement espérer le renversement du comportement habituel des individus et des peuples les uns envers les autres.

— Cette conviction, cette foi, cet espoir en l'avenir de l'humanité se justifie par un double fait :

a) l'éducation nouvelle est une réalité. Des néo-éducateurs l'appliquent avec succès.

b) et surtout, il existe des gens respectueux de la liberté et des droits de leurs semblables et les aimant donc effectivement. Ne sont-ce encore là que de rares spécimens ? Soit. Il n'en reste pas moins que par leur seule existence ils sauvegardent les apapages de l'être humain — son crédit moral, sa dignité — et nous empêchent de désespérer de l'humanité (de l'humanisation de l'homme) et de son bonheur. En ce service rendu à leurs semblables, qui tous devraient être leurs émules, ils trouvent aussi, très assurément, le bonheur ici bas quelle que soit leur situation matérielle, même si elle frôle la misère.

« C'est par l'éducation que l'homme devient homme », aurait écrit Kant. Il est en voie de le devenir. Combien péniblement, et que le chemin à parcourir paraît long ! C'est vrai, mais on aurait tort de s'abandonner au désespoir. « Une cause ne peut-être considérée comme perdue, a-t-on dit, que si le plaidant en désespère ».

B. KEVORKIAN.

LES ENFANTS HANDICAPÉS

Du 3 au 15 mars s'est tenu à Paris un congrès ayant pour sujet « l'handicapé physique dans le monde moderne », avec une exposition organisée par le Comité national français de liaison pour la réadaptation des handicapés et réalisée par les Œuvres hospitalières françaises de l'Ordre de Malte. L'exposition avait « pour but d'attirer l'attention du public tout spécialement sur les problèmes suivants : la réadaptation médicale, le reclassement (études des possibilités professionnelles des handicapés), la réinsertion sociale (problèmes du logement, de la vie quotidienne, du transport). Le Congrès lui-même a comporté un certain nombre de sessions consacrées au problème de la surdité et des troubles du langage (avec le concours des Drs Chevri -Muller, Vilenski, de Mme Borel-Maisonny et de Mlle Lavaud), au logement et aux transports, à l'ergothérapie et aux activités de la vie quotidienne (sous la présidence de Mme Farcat, et avec le concours de M. le Pr Hindermeyer, qui a particulièrement contribué à l'organisation et au succès du congrès, de Mme Roux, de Mme Naigeon), aux sports et loisirs, au problème social du rhumatisant, à l'emploi des handicapés au sein des entreprises, au problème de la prévention (avec le concours de M. le Pr Hindermeyer, de MM. Vilain, de Frémont, Cara, Fournier, Gayral, sous la présidence du Dr Anjoulat), à l'appareillage et à la prothèse (MM. les Drs Abadie, Nader, Heipertz, Uhlig). Une journée particulièrement importante pour nous a été consacrée toute entière à la pédagogie et à la scolarité : le matin, sous la présidence de M. Sidet, maintenant Directeur des Personnels enseignants des établissements scolaires ; ont successivement pris

la parole, M. le Dr A. Tomatis (*Le langage de l'infirmes*), dont nous avons signalé l'intéressant ouvrage (« *L'oreille et le langage* »), M. Chassagny (*Réinsertion de l'inadapté au milieu scolaire*), et de M. C. Métais, le spécialiste bien connu de cette cybernétique, sur laquelle il y a encore, à notre sens, bien des réserves à faire, et bien des points d'interrogation qui se posent. (*La programmation pédagogique et les machines à enseigner*). La séance de l'après-midi, présidée par M. l'Inspecteur Général Bonnet, Directeur du Centre National d'Education de Plein Air de Suresnes, et par M. R. Cousinet, a été entièrement consacrée aux problèmes scolaires proprement dits (orientation, rôle des maîtres, réinsertion des handicapés physiques) avec le concours de Mmes Chamboulant, Migozzi, Pellecier, de MM. Durandeanu et de M. Bissonnier, un des amis de l'Ecole Nouvelle française, dont nous sommes heureux de reproduire ici la si intéressante communication.

M. Bonnet a particulièrement, et très justement, insisté sur le rôle, si difficile, des maîtres. De ce rôle, un très grand nombre de maîtres, et de maîtresses, dans des établissements spécialisés, d'assistantes sociales, s'acquittent fort bien, et ayant été bien préparés. Mais les débuts, au moins dans la profession, sont particulièrement difficiles, parce que cette profession nécessite d'abord une attitude contradictoire. D'une part, en effet, le maître doit avoir sans cesse présente à l'esprit *telle* insuffisance de *tel* élève, d'autre part, pour redonner confiance à l'enfant handicapé et entretenir cette confiance, confiance indispensable, puisqu'elle est l'élément essentiel de la vie, agir avec ces élèves comme si ces insuffisances n'existaient pas, et, d'une façon plus générale, placer chaque enfant dans un milieu éducatif tel que ces insuffisances soient en quelque sorte des éléments naturels de ce milieu.

On sait que, malheureusement, dans l'école traditionnelle le problème ne se pose guère. L'enfant normal, ou tenu pour tel, est introduit dans un milieu pédagogique considéré comme normal. Dans ce milieu constitué par la classe, l'enfant, devenu subitement l'écolier, se trouve en présence d'un maître qui lui impose, et lui fait exercer, un certain nombre d'activités (lec-

ture, écriture, calcul, etc...) dont il doit s'acquitter, à la fois parce qu'une autorité supérieure les juge nécessaires et parce qu'une vieille tradition en juge les enfants capables. Certes, nous sommes encore bien loin de « l'école sur mesure » de Claparède, mais en somme un certain nombre d'enfants, grâce à des dons naturels, à de la bonne volonté, à de la docilité, beaucoup d'autres, grâce à des répétitions, à des révisions, à des rattrapages de toutes sortes, arrivent à s'insérer dans ce milieu, et en profitent (tant pis pour les autres). Et la plupart d'entre eux, résignés ou complaisants, se conforment à l'usage, à l'usage pédagogique, comme leurs parents se conforment, et comme eux-mêmes se conformeront plus tard, aux usages sociaux, mondains ou administratifs. En entrant dans la classe, on récite sa leçon, on la présente au maître, comme, au sortir de la classe, on présentera son ticket au contrôleur de l'autobus. Encore l'écolier sait-il que la présentation de cette leçon lui procurera le précieux avantage d'en obtenir une autre.

Mais, comme je viens de l'indiquer, la tâche du maître est particulièrement difficile quand il s'agit des enfants handicapés (ces handicaps étant naturellement très inégaux, et très divers selon les enfants, et comportant des impotences très variées). Il faut qu'il les reçoive comme si, tout en sachant bien qu'ils ne sont pas comme si... C'est là un problème délicat sur lequel a insisté en particulier M. Durandeu (de la Fondation Franco-Américaine de Berk). Il a rappelé combien de petits infirmes sont heureux d'apprendre qu'ils vont pouvoir aller à l'école, à l'école de « tout le monde », donc vivre « comme tout le monde ». Car il ne faut pas oublier que si tant d'enfants acceptent, avec tous les inconvénients qu'elle comporte, sont contents, d'aller à l'école, c'est parce que l'école représente quand même *leur* milieu. Ce n'est pas toujours drôle d'aller à l'école, mais enfin, on y va avec d'autres, on écoute, on apprend, on obéit, comme les autres, on joue avec les autres, on n'est plus un individu, on est, en partie grâce à l'école (et à la fois malgré elle) un être social. Voilà à quoi aspire le petit handicapé, qui n'est plus un handicapé, quand il vit *avec* ceux qui ne le sont point (malgré l'apparence du contraire).

Mais on voit combien la tâche du maître est difficile, combien avec une attention de tous les instants, minutieuse et affectueuse, diligente, il doit à la fois faire oublier à ces enfants qu'ils ne sont pas comme tout le monde, précisément en les faisant vivre comme tout le monde. « Je vais aller à l'école comme les autres, c'est donc que je suis comme les autres ! » Tâche délicate, à laquelle le maître est heureusement aidé par sa préparation, et peut-être surtout par cette acceptation de soi, et cette ardeur à vivre qui déshandicapent tant de jeunes handicapés.

ÉDUCATION GÉNÉRALE de l'HANDICAPÉ PHYSIQUE

Nous avons entendu, cet après-midi, plusieurs orateurs de grande compétence vous parler de l'éducation de l'handicapé physique sous des aspects divers. Je voudrais, quant à moi, vous entretenir, pour terminer et un peu par manière de synthèse, de son éducation générale.

En effet l'handicapé physique a droit, qu'il soit enfant, adolescent ou adulte, mais surtout lorsqu'il est jeune, à ce que toutes les dimensions de son éducation soient envisagées, ceci à commencer par les aspects les plus fondamentaux de sa vie quotidienne et de sa personnalité psychique. Une telle diversité d'approches pédagogiques accompagnant les variétés de l'approche thérapeutique, réclame en outre, dans la vie de l'handicapé, une certaine unité.

*
**

Toutes les dimensions de son éducation, avons-nous dit d'abord, doivent être envisagées. Et cela signifie qu'il doit être éduqué à tous les niveaux de sa personnalité psychique.

Une telle éducation générale devra donc commencer par les fonctions les plus élémentaires, celles qui concernent la vie psychophysiologique et psychomotrice du sujet.

Un handicapé physique a souvent besoin de découvrir ou de redécouvrir la signification du boire, du manger, du dormir, des soins de propreté, du contact avec la nature et avec les éléments,

ce qu'un jeune enfant apprend normalement dans le sein de sa famille et que son handicap à lui, a pu autrefois lui interdire plus ou moins d'acquérir en temps voulu. C'est donc, en tout temps, une certaine récupération qu'il s'agit de lui permettre. Or, pour être très primitives, les fonctions de base n'en ont qu'une plus fondamentale valeur. C'est à travers elles, nous ne l'ignorons pas, que tout être humain prend conscience de soi, découvre le monde, commence son évolution affective et prépare celle de son intelligence. C'est, autrement dit, à travers les premiers stades de son évolution qu'il se relie à son milieu, fait évoluer cette relation et acquiert vitalelement le sens des principes d'identité, de diversité et d'unité qui constituent les postulats de toute connaissance et seront pour lui la clé de l'univers.

On voit dès lors l'intérêt pour l'handicapé de vivre et de mieux vivre les situations concrètes que recèle toute existence quotidienne et l'importance qu'au delà de l'accomplissement banal de ces « routines » prendront la manière de s'en acquitter et la personne en relation avec laquelle elles seront vécues.

Il en va de même des fonctions psycho-motrices, à commencer par les rythmes vitaux et en continuant par les mécanismes de la marche, du langage, du graphisme et de l'expression sous toutes ses formes. Tout cela, chez l'handicapé physique, a pu être laissé relativement en friche, acquis de façon chaotique ou simplement désharmonieuse. Cela sera donc à reprendre par la base et patiemment, en commençant par le plus élémentaire, le travail corporel antérieur à toute gymnastique ou kinésithérapie, et en allant jusqu'à ces sommets de l'acquisition des rythmes que sont la musique et la danse.

La vie instinctuelle de l'handicapé physique mérite particulièrement notre prise en considération. Son instinct de conservation, parfois exacerbé jusqu'à la pusillanimité, semble, en d'autres cas, oblitéré, voire perverti jusqu'à lui faire perdre le sens du danger et l'engager dans les plus imprudents des risques. Il sera nécessaire d'amener l'handicapé à affronter certains périls, mais aussi à évaluer et à éviter certains dangers. De même son instinct sexuel demandera-t-il à être éduqué et

orienté. Les problèmes de son attitude à l'égard de lui-même et de ses rapports avec les autres, que ceux-ci soient de sexe identique ou complémentaire, devront être à temps abordés. Ils devront l'être d'autant plus courageusement et délicatement à la fois qu'ils se poseront en termes plus complexes et qu'ils soulèveront parfois des questions plus difficiles. Nous pensons aux cas où le handicap est plus grave et où la voie du mariage semble difficilement accessible au sujet.

Ceci nous conduit aux très sérieux problèmes que l'handicapé posera souvent au niveau de vie affective. On a bien souvent, et non sans raison, souligné chez de tels sujets les sentiments d'infériorité et de frustration. En réalité, de tels sentiments prennent leur place dans tout un contexte de vie affective plus ou moins sérieusement ébranlée, voire perturbée. Sentiments d'échec, de honte, même de culpabilité, attitudes de quête, de lutte, de fuite, sur-valorisation ou sous-valorisation de soi-même et de l'objet, tels sont quelques-uns des aspects de cet ensemble. Il présente d'ailleurs de très appréciables compensations. La délicatesse de sentiments, la générosité, la ténacité des handicapés sont trop connues pour que l'on insiste. Mais elles sont souvent le prix d'une longue éducation, voire d'une rééducation qu'il s'agit de lui assurer dès que possible.

Nous ne reviendrons pas ici sur ce que l'on a dit de l'intelligence — sinon, toutefois, pour en approuver les termes, mais aussi pour apporter l'un ou l'autre tempérament —. En effet, il n'est peut-être pas chimérique de redouter chez tel ou tel handicapé physique, une certaine hypertrophie de l'intellect, une érudition et, pour ainsi dire, une hypercérébralisation par surcompensation de l'infirmité somatique. Veillons donc, tout en développant, et là encore sans en oublier les divers aspects, l'intelligence du sujet, à maintenir et assurer son équilibre.

Mais il faut aussi permettre à ce sujet d'accéder à l'épanouissement des niveaux supérieurs de son psychisme.

Que sa culture donc s'étende aux divers aspects de la vie sociale et permette en lui le développement de sa « socialité ». Cela dépend, il est vrai, en grande partie de la société elle-même,

mais cela doit être facilité par qui a précisément à jouer le rôle d'intermédiaire entre l'handicapé et son univers.

Que l'on n'oublie pas non plus la culture esthétique à laquelle, autant que d'autres, a droit tout inadapté physique. Les diverses techniques d'expression lui seront ici nécessaires et ce non seulement à des fins utilitaires, mais aussi en vue de buts désintéressés. Et puis il faudrait que, là encore, la société veille à faciliter à l'handicapé l'accès des trésors d'art que constituent les monuments, les musées, les concerts et les spectacles.

Nous ne revendiquerons jamais assez, en sa faveur, ce droit à jouir, comme les autres hommes, de ce patrimoine. Et n'allons pas croire que la télévision ou la radio remplaceront pour lui une soirée au théâtre ou la visite réelle des expositions que les autres hommes ne se privent pas de parcourir et de contempler à leur guise.

Nous ne ferons enfin qu'une allusion au droit de l'handicapé à recevoir l'éducation qui conduit aux valeurs morales et spirituelles. Ce droit là, bien entendu, doit être lui aussi reconnu et respecté. Les moyens doivent être donnés au sujet de l'exercer de façon libre et sans aucune restriction que celle qu'impose à chacun le respect de l'idéal des autres hommes.

**

Mais l'éducation à ces niveaux divers demande à être réalisée dans une cohérence qui permette à l'handicapé physique d'y trouver son unité et d'y assurer son intégration de façon toujours plus satisfaisante.

C'est là que le rôle d'un éducateur de synthèse, chargé de garantir dans la vie du sujet, surtout s'il est jeune, une telle unité, ne saurait manquer de se faire sentir d'autant plus que, d'un autre côté, le même sujet se trouve confié à une équipe de plus en plus nombreuse et diversifiée de spécialistes.

Cet agent de l'éducation générale devra, on le devine, être hautement qualifié et spécialisé. On ne saurait donc l'assimiler à quelque excellente personne évoquant le surveillant ou la gouvernante. Sa personnalité d'une part, et d'autre part, sa compétence, devront faire l'objet d'une sérieuse sélection et d'une préparation longue, attentive, exigeante.

Un niveau de culture de base tel qu'il est normalement exigé pour accéder aux études supérieures, plusieurs années de formation théorique et pratique lui permettront une connaissance approfondie de l'handicapé en même temps que des principes et des techniques que suppose une telle pédagogie, autant de conditions qui, si l'on y réfléchit, ne paraîtront nullement exorbitantes.

Il n'en reste pas moins vrai que cette éducation générale débordera largement les possibilités d'un seul responsable et devra elle aussi être l'œuvre d'une équipe.

Elle supposera même une ouverture et un élargissement aux dimensions de la cité dans laquelle l'handicapé devrait rester inséré et se trouve progressivement intégré. C'est ainsi qu'il faut souhaiter une participation de plus en plus effective et active de l'handicapé en accord avec ses options politique et religieuse aux organisations culturelles, sociales, artistiques, aux mouvements et groupements de jeunes et d'adultes, en demandant d'ailleurs à ces organisations un effort éventuel pour les adaptations qui s'avéreraient nécessaires.

*
**

Finalement, le premier artisan de son éducation générale sera l'handicapé. C'est à lui qu'il appartiendra de l'assumer progressivement en s'assumant lui-même.

Cette prise graduelle de responsabilité à l'égard de soi-même et des autres, devra permettre à l'handicapé physique d'être, dans la société, un membre adulte, heureux et utile. Elle requiert de la part de l'éducateur, une estime profonde pour l'être, si inadapté soit-il au départ, qui lui est confié. Elle suppose, chez cet éducateur, une mentalité inspirée des principes d'une authentique pédagogie active. Elle doit enfin aboutir à ce que cet éducateur n'ait pas de joie plus profonde que de constater que son rôle est désormais terminé lorsque l'handicapé, ayant été aidé à se dépasser lui-même, sera capable de s'épanouir dans le monde moderne et d'agir sur ce monde moderne pour le rendre meilleur en contribuant d'abord à l'humaniser.

Henri BISSONNIER,
Professeur d'orthopédagogie.

LES EXAMENS

L'année scolaire se termine mal. A l'Ecole Nouvelle française, nous avons un peu l'impression qu'en rendant hommage, dans notre n° 114, au grand livre de Piéron, nous avons été des prophètes, à la fois bons et mauvais. Les « événements » de Marseille ont gêné bien des enseignants, et porté le trouble dans l'âme de bien des familles. Toute la France, ou peu s'en faut, sait ce qui est arrivé. D'abord, une enquête faite par l'Association des Parents d'élèves de Marseille, aboutissant à l'aveu fait par une quantité impressionnante de jeunes, que la *copie*, c'est-à-dire l'emprunt clandestin, interdit par la discipline scolaire, à un voisin, à un camarade complaisant, à un document dissimulé dans une manche, était d'un usage courant. « Bien sûr, ont naïvement répondu les enquêtés aux naïfs enquêteurs (naïfs, et d'ailleurs pour beaucoup d'entre eux qui oubliaient qu'ils en avaient fait autant dans leur jeune âge, pas très honnêtes), bien sûr on sait bien qu'on ne devrait pas, seulement, n'est-ce pas ? quand on ne sait pas... ». Oui, quand on ne sait pas, que doit-on faire ?

Car enfin, dans toutes ces enquêtes auprès des jeunes, enquêtes faites de questions auxquelles ils doivent répondre, répondre même n'importe quoi, puisqu'il faut répondre, et au cours desquelles on ne leur permet jamais de poser eux-mêmes des questions, qu'auraient répondu les enquêteurs si les enquêtés leur avaient posé cette question : « Quand, au cours d'une composition, d'un examen, on me demande quelque-chose que je ne sais pas, que dois-je faire ? Quand je suis hors de l'école, dans la rue, si quelqu'un me demande l'adresse du plus prochain bureau de tabac, je sais bien ce que je dois faire, et ce que d'ailleurs je fais. Si je connais cette adresse, je la donne au

demandeur, si je ne la connais pas, je lui dis, avec un petit air de regret, que je ne sais pas. Mais si, au cours d'une composition ou d'un examen, le magister me demande la date de la bataille d'Austerlitz ou la formule de l'acide chlorydrique, que m'arrivera-t-il si je réponds (examen oral) ou si j'écris sur mon papier (examen écrit) : je ne sais pas ? Il m'arrivera toutes sortes de désagréments. J'aurai une mauvaise note, un classement inférieur, je serai blâmé par mes parents, déprécié par le maître, et, s'il s'agit d'un examen, il faudra que je consacre un an scolaire tout entier à apprendre la date de la bataille d'Austerlitz, qu'on ne me demandera pas à l'examen de l'année prochaine. Pourquoi à une question qui m'est posée hors de l'école, est-il honnête de ma part de répondre que je ne sais pas, est-il également honnête (alors que le contraire serait presque blâmable) de demander la réponse à un autre passant ? Pourquoi, à l'intérieur de l'école est-il blâmable de dire, d'avouer, que je ne sais pas, et, ne sachant pas, de demander au voisin ? »

— Parce que, vous devez savoir.

— C'est entendu, mais si je ne sais pas ?

Et d'ailleurs, quand vous maître, me posez la question, il est évident que ma réponse ne peut vous être d'aucune utilité. Vous n'avez nul besoin que je vous donne la date de la bataille d'Austerlitz, puisque vous connaissez cette date, et que d'ailleurs si vous ne la connaissez pas, ce n'est pas à moi, écolier ou candidat, que vous la demanderez, vous ferez comme moi quand je suis dans l'embarras, vous la demanderez à un collègue, ou à un manuel dissimulé dans votre tiroir.

De cette date vous n'avez nul besoin, pas plus que de n'importe laquelle de mes réponses aux questions que vous me posez, à la différence du passant qui me demande l'adresse d'un bureau de tabac, et à qui il arrive volontiers de me suggérer, pour lui rendre service, de demander cette adresse à un autre passant. Quel usage, vous, magister, examinateur, vous proposez-vous de faire de ma réponse ?

— Je me servirai de votre réponse pour porter sur vous un jugement. (1).

1) Impossible d'ailleurs, en cas d'examen (nous renvoyons sur ce point à Piéron), et inutile, ou qui devrait l'être, en cas d'une composition.

— Mais si je copie et que vous ne me « pinciez » pas, votre prétendu jugement n'aura aucune valeur. Et si je ne copie pas, et que, à telles ou telles de vos questions je réponde *honnêtement* que je ne sais pas, votre jugement n'aura qu'une valeur négative. Votre prétendu *examen* ne vous informera que de ce que je ne sais pas, il ne vous apprendra rien sur ce que je sais, puisque mon savoir peut être entièrement étranger à vos questions, les déborder. Alors !

En réalité, votre examen, l'examen que vous prétendez faire de moi, écolier (composition) ou candidat (examen), n'aurait quelque valeur que si précisément vous me permettiez de copier (1), c'est-à-dire non plus de faire cet acte secret que vous condamnez, mais, en présence des questions que vous me posez, de prendre conscience au juste de ce que je ne sais pas, et de chercher honnêtement, en votre présence, avec les moyens dont je dispose, et dont je devrais disposer, à le savoir. Et puisque vous avez si peur de la paresse, puisque vous la condamnez sans cesse, vous devriez vous rendre compte qu'un écolier ou un candidat qui ne copie pas peuvent être plus « paresseux » que celui qui copie ».

Ajoutons que la surprise des enquêteurs de l'Association des Parents de Marseille à la suite de l'enquête qu'ils avaient entreprise, et dont les journaux nous ont communiqué les résultats, est au moins surprenante. Car enfin, à quoi s'attendaient-ils ? A ce que tous les écoliers, de tout âge, en chœur, répondent d'un air angélique : « Ah ! non, nous, on ne copie jamais, c'est très vilain de copier ! » Je sais bien que c'est ici un domaine où l'oubli fait le plus vite son œuvre, mais enfin qui pourrait se vanter de n'avoir jamais copié au moins une fois en sa vie ? Il semble que ce qui ait surtout effrayé, peiné, les enquêteurs, c'est le nombre de réponses affirmatives. Ils s'attendaient sans doute, pour les besoins de leur cause, à un faible pourcentage — et voilà que presque tout le monde copie. C'est désespérant.

1) Cf. le N° 102 de l'Ecole Nouvelle Française.

Mais non ! Puisque tout le monde copie, prenons-en notre parti, et au lieu de l'interdire, permettons-le. Et alors nous n'aurons plus besoin de l'interdire, et d'organiser tout un service de protection presque policière avant l'examen, pendant l'examen, et après l'examen.

Ce qui ne sert à rien, d'ailleurs, puisque, dans cette même Académie de Marseille, ces épreuves, si surveillées, si protégées, si défendues, si entourées de fils de fer barbelés, étaient à l'avance mises sur le marché, en vente pour tout acheteur. C'est le dernier scandale, la fin de tout.

Que vont devenir les examens si les candidats, se disant qu'après tout copier, le jour de l'examen, est une opération assez difficile et qu'on n'est pas toujours sûr de réussir, il est bien plus simple de se procurer à l'avance les *sujets*, de les faire traiter à l'avance par des nègres, noircis sous le harnois, et de se contenter de livrer à l'examineur ces copies chèrement acquises ? On se défend comme on peut, quand on est candidat, en mettant tous les avantages de son côté : ce qu'on sait, et ce qu'on ne sait pas.

Car, pour beaucoup de candidats, on le sait bien, l'examen est une lutte, *l'épreuve* est une *épreuve de force*. Il l'est, pour certains examinateurs (admettons qu'ils ne soient qu'un minorité), qui cherchent à triompher du candidat, à « l'avoir » ; mais il y a aussi beaucoup de candidats qui sont décidés à « avoir » l'examineur. A avoir les examinateurs, surtout à l'examen oral. (1).

Evidemment il y a les bons « sujets », ceux qui, docilement, respectueusement, et plus ou moins sûrs d'eux-mêmes, plus ou moins craintifs, se présentent devant leurs juges. Mais il en est d'autres, plus nombreux qu'on ne croit, pour qui l'examineur est, ne disons pas, si vous voulez, l'ennemi, mais au moins l'adversaire, celui dont ils veulent triompher, comme, au cours de leur scolarité ils ont triomphé, occasionnellement, par la ruse,

1) Cet examen absurde qui devrait, ou précéder l'écrit, ou être réservé à ceux qui ont échoué, comme on dit, à l'écrit.

de tel maître, ou en masse (chahuts) de toute l'autorité magistrale. Et dame, dans une lutte, tous les moyens sont bons, l'essentiel étant d'être vainqueur.

D'autant plus que les candidats à l'examen se disent, entendent dire par leurs aînés, et encore aussi par leurs parents qui voient, avec une stupeur et une tristesse chaque an renouvelée, « échouer » à l'examen leurs enfants qui, tout au long de l'année, étaient tenus pour de bons, de très bons élèves, qu'il y a dans l'examen une part de *chance* (1). Comment la chance joue, peut jouer, dans cette épreuve cérémonieuse, importante, entourée, ou devant l'être, de toutes sortes de garanties, organisée, conduite, surveillée, appréciée, jugée, par des maîtres qui, tout au long de leur carrière, sont des organisateurs, des surveillants, des juges !

— Aucun humain, répondront-ils, n'est infallible, et particulièrement peuvent faillir les jeunes, plus émotifs, plus incertains, plus embarrassés que des adultes. Et d'ailleurs, nous faisons honnêtement leur part belle, puisque nous confrontons ces *résultats* qu'une malchance a pu troubler, avec les livrets scolaires des candidats.

— Mais d'abord peut-être nous permettra-t-on d'émettre quelques doutes sur la nature, la fréquence et la valeur de cette confrontation. Et en second lieu, si on confère au livret scolaire cette valeur correctrice de l'examen, alors pourquoi ne pas supprimer l'examen et se rapporter uniquement au livret scolaire ?

Et si on ne le fait pas, et quand on ne le fait pas, et comme il est évidemment impossible de le faire d'une façon satisfaisante toutes les fois qu'il s'agit d'un candidat malchanceux, alors que peut penser tel écolier qui a travaillé toute l'année avec le plus de conscience et d'ardeur, qui a pour ce, reçu

1) Les hommes de ma génération se souviennent d'une certaine année 1899 où un de nos camarades en même temps eut le prix d'honneur au Concours général de Mathématiques, et fut refusé au baccalauréat pour une mauvaise note en mathématiques.

régulièrement l'approbation de ses maîtres, et qui échoue à l'examen, par malchance (comme si l'examen était un tableau de la roulette), pendant que le voisin qui n'a rien fait de toute l'année, réussit à l'examen par chance — ou par habileté.

Nous n'insisterions pas, car nous sommes dans le règne de l'absurde, si, au moment même où nous écrivons ces lignes, en ce mois de juillet, il n'était donné à Chacun de nous, à un coin de rue, au cours d'une visite, chez un commerçant, d'assister aux inquiétudes des parents, dans certains cas, à leur satisfaction, à une satisfaction dont, en somme, ils n'étaient pas très certains, dans d'autres cas, à une peine que rien n'avait fait prévoir, ni à eux, ni à leurs enfants.

N'insistons pas davantage sur ce problème, et renvoyons à nouveau nos lecteurs à l'ouvrage de H. Piéron dont nous ne cesserons de leur recommander la lecture, jusqu'à ce qu'enfin ait définitivement disparu cette relique des vieux âges qui s'appelle l'examen.

Mais enfin, quand un candidat à un examen ne répond pas à une question écrite, ou même (ce qui d'ailleurs n'arrive jamais parce qu'une fausse morale le lui interdit) déclare honnêtement qu'il ne peut pas répondre, on peut tirer la conclusion simplement qu'il « ne sait pas », ou qu'il est honnête, ce qui ne signifie exactement rien du tout. Car ce que l'examen prétend éprouver, par une épreuve, c'est ce que le candidat sait, et surtout ce dont il est capable. Or il est clair que ce qu'il *sait*, à supposer que cette expression ait, psychologiquement et pédagogiquement, un sens, n'a à peu près aucune valeur, par comparaison à ce dont il est capable, qu'on ne peut apprécier qu'à condition de mettre à sa disposition tous les moyens d'information. Mettre un candidat au secret, et lui demander de dire, et d'abord d'écrire, ce qu'il sait, c'est-à-dire ce qu'il se rappelle sur la perception (baccalauréat de philosophie) ou sur la poésie romantique, ou la politique extérieure de Louis XV, cela est proprement absurde. Ce qui pourrait, à la rigueur, constituer un véritable examen, devrait ou pourrait consister à proposer au candidat un certain travail, et à l'autoriser à s'informer, par tous les moyens mis à sa disposition au cours de

l'épreuve, des éléments dont il peut, ou croit, avoir besoin, au cours de cette épreuve.

Et puis, enfin, il faudrait, de temps en temps, se mettre, comme le disent quelquefois pas mal de maîtres, et comme essaient parfois de faire quelques-uns, à la place des candidats. Sans doute on dira que, le jour de l'examen, ils sont en somme exactement dans la même situation que celle dans laquelle ils ont vécu tout au long de leur scolarité : le travail individuel (1), comme si n'existaient pas les livres qui sont dans la case, les camarades qui, devant, derrière, à gauche, à droite, se pressent, dans nos classes toujours trop étroites, autour de chaque élève, le soumettant ainsi à une tentation perpétuelle à laquelle bien peu d'adultes résisteraient, et le faisant vivre dans une véritable contradiction morale. Beaucoup d'entre eux sont, au cours de leur scolarité, dans ce qu'ils croient être un état de légitime défense, contre les exigences du maître (alors que maîtres et élèves doivent vivre, et, heureusement, vivent quelquefois en collaboration). Alors, alors il faut courageusement le reconnaître, c'est dans la classe, c'est pendant leur vie scolaire, que les écoliers prennent toutes ces habitudes de dissimulation, de ruse, et puis, n'employons pas de trop grands mots, simplement d'habileté, dont ils sauront, plus ou moins heureusement pour eux, faire preuve le jour de l'examen.

Oui, c'est l'examen, c'est une épreuve, comme une épreuve sportive — cette épreuve il faut la gagner en se dopant — ou en truquant.

Encore une fois, renvoyons nos lecteurs au livre d'H. Piéron. Les hommes se sont trompés en inventant l'examen scolaire : *errare humanum est, sed perseverare diabolicum*. Il ne faut pas persévérer dans son erreur. Supprimons les examens, avant que n'en soit révélée à tous la fragilité.

1) « Sans secours étranger ».

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

J. DEPOUILLY, *Enfants et Primitifs*, Coll. Techniques de l'Education artistique, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1964.

Quel joli livre, agréable d'abord à ouvrir, à feuilleter, à regarder, avec ses illustrations si bien choisies, et si ingénieusement, je dirais volontiers, si habilement présentées et assemblées. Illustrations qui accompagnent un texte riche, solidement construit, et où l'auteur fait preuve à la fois d'une réelle connaissance de son sujet, en tant qu'artiste, et d'une vraie pénétration de psychologue. « Sa double expérience de conservateur de musée, dit justement M. Cassou dans sa préface, et d'enseignant lui a permis de se faire une idée parfaitement juste de ce qu'il y a de spécifique dans l'état d'enfance. Esprit concret, il étudie le comportement artistique des enfants dans ces domaines capitaux et bien déterminés : la notion et le traitement de l'espace, les couleurs, l'emploi des techniques et des matériaux. Son petit ouvrage est pleinement substantiel et d'une rigoureuse méthode ; rien n'y est dit qui ne soit essentiel et qui ne soit dit à sa place et s'appliquant à un point significatif ». On ne saurait mieux dire pour signaler l'intérêt particulier de l'ou-

vrage de M. Depouilly. Trois points nous en paraissent surtout instructifs : d'abord des réflexions très pertinentes sur la comparaison banale et trop souvent redite entre les arts anciens, préhistoriques ou primitifs et l'art enfantin ; ensuite une étude, la plus développée dans l'ouvrage, de l'utilisation de l'espace que font les enfants dans leurs dessins ; et enfin les conclusions de l'auteur sur l'originalité de l'art enfantin. Et nous sommes heureux de voir ici l'auteur rejoindre ce que nous écrivions dans un cahier antérieur sur l'apprentissage artistique. Il est, écrit-il, « actuellement peu raisonnable de chercher a priori à former un artiste, c'est-à-dire d'orienter un adolescent dans une voie que rien n'autorise à choisir de préférence à une autre. Nous pouvons seulement donner à chaque individu le moyen de se découvrir en valorisant, grâce aux activités artistiques, des sentiments qui, sous des aspects particuliers, permettent de découvrir les éléments primordiaux de l'expérience plastique... L'éducation artistique ne part nullement du principe de susciter des vocations d'artistes » (pp. 75, 76). Et nous sommes heureux de pouvoir ajouter à ce commentaire les réflexions de M. De-

pouilly parues dans un des derniers numéros de l'*Education Nationale* : « Il est reconnu, écrit-il, que l'expression plastique constitue à elle seule un langage dont le dessin réaliste n'est pas la grammaire, mais simplement un aspect.

L'art enfantin en est un autre, d'une portée beaucoup plus générale. Même si ses productions peuvent parfois être rapprochées à certains points de vue de celles des arts adultes (en particulier précisément des arts qui ne se rattachent pas à l'esthétique réaliste), il ne doit jamais y avoir confusion. Ces ressemblances prouvent seulement l'authenticité des découvertes plastiques des enfants à qui il a été permis de s'exprimer librement. La perspective n'est qu'une de ces découvertes que l'enfant utilise spontanément lorsqu'il en a besoin ; son étude systématique, en tant que science géométrique, relève d'un enseignement spécialisé en vue de la préparation à certaines carrières et non de l'éducation artistique proprement dite.

C'est donc l'enfant qu'il faut retrouver dans son œuvre et non le pâle reflet d'une esthétique vénérable, mais périmée, ou d'un « bon goût » qui, dans les circonstances actuelles, ne peut guère être défini unilatéralement. »

R. C.

M. OZOUF, *L'Ecole, l'Eglise et la République, 1871-1914*, Coll.

Kiosque, Paris, A. Colin, 1963.

Il est vrai qu'entre ces deux dates, ces trois puissances ont eu des rapports difficiles, particulièrement entre le premier quart, et la moitié du chemin. On s'est empoigné, on s'est dit ses quatre vérités (?), et on ne s'est pas mutuellement ménagé. Le tout imprimé, et consciencieusement (quelquefois !) développé dans une masse de journaux, parisiens et provinciaux, et une quantité de livres, tout cela émanant de pédagogues (quelques-uns seulement), d'hommes politiques qui furent notoires et de journalistes aujourd'hui complètement oubliés. On voit figurer le *Bulletin de la Ligue française de l'Enseignement*, *L'Ecole et la Famille*, *L'Ecole nouvelle* (déjà !), *L'Enseignement laïque*, le *Manuel général*, la *Revue Pédagogique*, etc..., et aussi le *Constitutionnel*, *L'Eclair*, la *France*, la *Lanterne*, la *Patrie*, et aussi le *Courrier de Lyon*, le *Journal du Havre*, et le *Pioupiau de l'Yonne*. On entend les voix de Paul Bert, de Buisson, de M. Bréal (pas assez), de J. Ferry, de Félix Pécaut. On lit ce qu'ils ont écrit, car ils ont beaucoup écrit, ce qui est parfois dommage, mais enfin on le lit, grâce à Mme Ozouf, qui a tout lu, journaux, discours et livres, avec un labeur déconcertant et qui force l'admiration. Il lui a fallu chercher beaucoup, feuilleter, compulsier, choisir, mais enfin elle fait revivre pour nous

cette époque curieuse, où il y a eu tant d'efforts honnêtes pour comprendre, tant d'incompréhension, pas mal d'hypocrisie, et trop souvent, dans tous les camps, une stupidité qui déconcerte. On lit une citation, on cherche le nom de l'auteur, et on se demande : « Est-il possible que X ou Y ait pu écrire quelque chose d'aussi bête ? » Mais en somme tout cela est un passé, puisque les choses sont maintenant définitivement arrangées, et ce passé, Mme Ozouf le fait si habilement revivre, avec son choix heureux de citations, et au moins aussi heureux d'illustrations. C'est une vraie « chronique » d'une période des plus curieuses de notre histoire. Il faut la lire, et puis la rouvrir de temps en temps. Mme Ozouf n'est pas seulement une érudite.

R. C.

A. CONQUET, Comment participer à une réunion, Paris, Ed. du Centurion, 1963.

L'auteur nous avait déjà exposé, dans des « Guides » antérieurs, comment faire un exposé, et comment écouter celui qui en fait un. Il était donc naturel qu'il rassemble aujourd'hui des conseils qui valent pour une « réunion » où se confrontent celui qui expose et ceux qui l'écoutent. Réunion qui est, ou qui doit être bien autre chose qu'une présentation face à face

de l'exposant et de ses auditeurs, si souvent séparés par une barrière telle qu'il semble n'y avoir rien de commun entre eux et qu'ils aient tant de peine à, et trop souvent si peu de désir de, se rencontrer. Participer à une réunion, pour celui qui expose, c'est être, pendant qu'il parle, en pensée un des membres du groupe des auditeurs ; pour ceux qui écoutent, participer (au vrai sens du mot) à la pensée de l'exposant. Dans une des conclusions de ses fins de chapitre, M. Conquet dit très justement : « En vérité, les exigences du travail en groupe sont multiples, et les modes de participation très nombreux. C'est la raison pour laquelle, sans doute, il est possible de n'apporter que ce qu'on veut, dans certains cas très peu. Qu'on sache bien cependant que là plus qu'ailleurs *on s'enrichit à proportion de ce qu'on donne* » (p. 43). Il y a dans ce petit livre beaucoup de réflexions de cet ordre, judicieuses et profondes, pour montrer ce qu'est vraiment une réunion, au sens réel du mot, et faire apercevoir nettement ce qui si souvent elle n'est pas, faire distinguer la vraie réunion de la pseudo-réunion. Et qu'on pense à tant d'écoles où la barrière à laquelle s'attaque M. Conquet, se dresse, infranchissable, entre le maître et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes.

R. C.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE
32, rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&-O.)