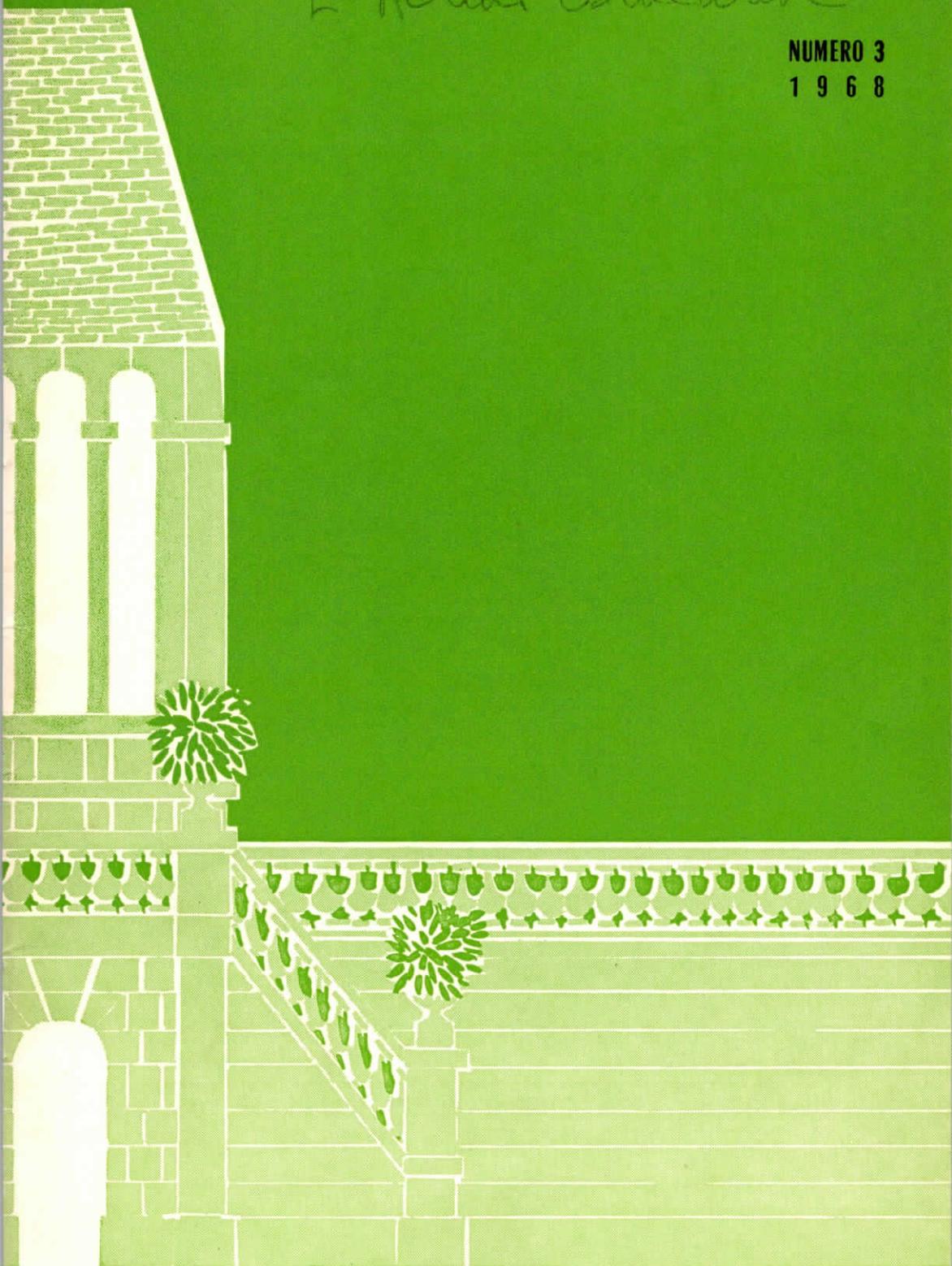


*L'Action Éducative*

NUMERO 3

1 9 6 8



**LES AMIS DE SÈVRES**

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER...

————— JULES SUPERVIELLE —————

## ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



### BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENTE - FONDATRICE D'HONNEUR :

**Edmée HATINGUAIS**

Inspectrice Générale honoraire de l'Instruction  
Publique.

PRESIDENT : **Jean AUBA**

Inspecteur général de l'Instruction Publique  
Directeur du C.I.E.P.

VICE-PRESIDENT : **Jacques QUIGNARD**, proviseur  
directeur des Etudes Pédagogiques au C.I.E.P.

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**, professeur de  
Lettres.

**Marcel HIGNETTE**, agrégé de  
l'Université.

TRESORIERE : **Madeleine LANSON**.

TRESORIERE ADJOINTE : **Renée LESCALIE**.

---

**1, AVENUE LÉON-JOURNAULT - 92 - SÈVRES - TÉL. 027.08.00**

---

MEMBRES BIENFAITEURS 20 F    MEMBRES ADHÉRENTS 10 F    C.C.P. PARIS 6959-99    LES AMIS DE SÈVRES

"Les Amis de Sèvres" étaient sous presse lorsque nous est parvenu un texte important de Monsieur l'Inspecteur Général CAGNAC, exposant le point de vue de l'Inspection Générale de Mathématiques sur notre précédent numéro consacré à la docimologie

Nous tenons à la disposition de nos lecteurs des exemplaires ronéotypés de ce texte sur simple demande au :

Centre International d'Etudes Pédagogiques  
1, rue Léon Journault

92. S E V R E S

F R A N C E

# L'ACTION ÉDUCATIVE

## Sommaire

- 3 EDITORIAL
- 5 LA COMMUNAUTE SCOLAIRE, par Jeanne DEJEAN, Inspectrice Générale de l'Instruction Publique.
- 9 L'ANGOISSE CHEZ L'ADOLESCENT, par le Docteur André HAIM.
- 23 LA NOTION DE PUNITION ET DE SANCTION, par le Docteur André BERGE, Directeur du Centre psychopédagogique Claude Bernard.
- 28 PROBLEMES DE L'ADOLESCENT, par le Docteur Jacques THOMAZI, Conseiller Médical au Ministère de l'Education Nationale.
- 37 QUELQUES ASPECTS BIOLOGIQUES, PSYCHOLOGIQUES ET SOCIAUX DE L'ACTION EDUCATIVE, par le Docteur Etienne BERTHET, Directeur du Centre International de l'Enfance.
- 51 NON DIRIGISME ET AUTO-GESTION SCOLAIRES, par Jean VIAL, Maître assistant à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Paris.
- 56 VIE DE SEVRES.

N° 3  
LES AMIS DE SÈVRES

## L'ACTION ÉDUCATIVE

**D**ans l'actuelle remise en question de notre enseignement, comment définir ou redéfinir — l'action éducative ? La traditionnelle relation enseignant-enseigné, profondément ébranlée, doit se reconstruire sur des bases nouvelles, se réaliser dans le cadre d'une véritable **communauté scolaire**. Dans un milieu favorisant et formateur, l'élève peut devenir « participant au cours et même créateur », tandis que le professeur trouve sa place naturelle de conseiller technique et de guide éclairé. Adaptation des méthodes, confiance mutuelle et partage des responsabilités, tout peut être mis en jeu pour créer une « unité de vie et d'éducation » et surtout pour ne pas décevoir une attente.

La crise de l'Université a révélé un nouveau visage de la jeunesse. Au-delà des exigences passionnées, des impatiences et des affrontements, les éducateurs, parents et maîtres, ont découvert en nos enfants des « interlocuteurs valables ». La surprise que certains en éprouvent marque bien l'ignorance où ils étaient de la nature profonde de ces adolescents qu'ils avaient cependant pour mission de connaître et de diriger. De grands spécialistes de la psychopédagogie avaient su pourtant nous alerter — nous dire que cette angoisse de l'adolescent, qui explose parfois dans la violence, traduit un conflit intérieur parfaitement normal mais trop souvent aggravé par le milieu scolaire — nous demander de réfléchir sur la valeur éducative réelle de la punition et de la sanction, auxiliaires utiles de l'autorité mais qui peuvent nouer des conflits redoutables — dénoncer l'inadaptation des structures anciennes devant une évolution sociale terriblement rapide, et l'influence sur les problèmes de l'adolescent du « bain audio-visuel » où le plongent les moyens actuels d'information — montrer la nécessité d'élargir l'action éducative en l'ouvrant sur le monde actuel.

*A ces problèmes, certaines solutions avaient déjà été proposées, et les lycées-pilotes, après les classes nouvelles, tiennent une large place dans cette recherche d'une forme nouvelle d'éducation, totalement active et ouverte sur le monde. Les méthodes d'auto-gestion scolaire apportent elles aussi une réponse particulièrement novatrice, mais sans exclusive ni précipitation; il s'agit d'une action progressive, « n'engageant ni tout, ni tout de suite, ni les élèves seuls » car « nous avons toute la scolarité pour porter nos élèves à l'autonomie et ils auront toute la vie pour l'assumer ».*

*Cette prise de conscience par chacun, administrateur, maître ou élève, de ses vraies responsabilités, c'est finalement la grande leçon des événements récents. Nous en apportons pour témoignage les travaux des commissions mixtes de réflexion du Lycée de Sèvres. « Avenir ou utopie ? »... l'action éducative prend désormais des formes nouvelles, à nous de faire en sorte qu'elles soient fécondes.*

*Jean Auba.*

---

---

# LA COMMUNAUTÉ

---

## SCOLAIRE

---

L'évolution du rôle et de la conception d'un établissement scolaire est récente, elle aboutit à mettre l'accent sur l'éducation autant que l'instruction, à transformer le lycée ou le collège en une communauté scolaire finalement à donner un rôle important à toutes les activités jusqu'alors considérées comme accessoires.

Comment un tel changement a-t-il pu se produire et quelles sont les perspectives nouvelles ?

Si le mouvement d'idées de Mai a exprimé les aspirations des élèves et du corps enseignant, trouvé des formules originales et donné souvent un visage nouveau aux lycées et collèges, il a révélé aussi bien des tendances et des tentatives antérieures qu'il a rassemblées en textes élaborés. Les efforts de nombreux professeurs, chefs d'établissements, surveillants passionnés d'éducation active ont convergé avec les désirs des adolescents pour définir ce que peut devenir un établissement scolaire : une communauté éducative dans laquelle des élèves, enfants et adolescents, vivent et travaillent avec des maîtres adultes.

Les jeunes, leurs maîtres et plus généralement les personnels qui concourent à la vie de l'établissement veulent coopérer sous des formes diverses à une œuvre de formation mutuelle.

Ainsi l'établissement, à tous les niveaux de l'enseignement, apparaît comme l'unité de vie. Les élèves comme les maîtres ne sont pas des usagers plus ou moins tolérés, ils sont des membres de la communauté. Le rôle de chacun, adulte ou adolescent, enseignant, surveillant, agent, élève se définit selon les besoins de la communauté et ceux de chacun de ses membres. L'adulte ensei-

gnant a une fonction différente de l'adulte agent mais l'un comme l'autre apportent par leur présence, leur travail, leurs relations avec les jeunes, les connaissances et les méthodes de travail à acquérir, le bien-être matériel et moral dont les adolescents ont besoin pour se développer et s'instruire.

Comment une communauté éducative ainsi définie peut-elle remplir sa mission ? Quelles conditions sont nécessaires à son existence ? L'établissement a besoin de s'organiser, de s'affirmer, d'agir.

Il a besoin de locaux adaptés à sa mission. Il a besoin d'un langage commun, d'objectifs et de buts communs. Il a, enfin, besoin de mettre en place un réseau complet de communications entre tous ses membres. Ce réseau ne se limite pas à l'établissement, il doit pouvoir s'étendre à l'extérieur, auprès des familles, dans le quartier, la localité où l'établissement est implanté.

Nos lycées et collèges ont trop souvent vécu repliés sur eux-mêmes, fermés à tout apport extérieur, enrichissant peu la communauté humaine qui les entourait. Méconnaissance des besoins, modestie excessive, absence de moyens ou d'imagination ?

Les adolescents veulent faire de leur établissement leur maison commune, mais aussi un foyer pour d'autres, jeunes travailleurs, adultes de leur quartier. Ils veulent y être heureux, partager leur bonheur avec ceux qui les entourent.

Le but de la communauté éducative est d'accueillir les enfants et de les aider à devenir adultes en épanouissant leurs personnalités. Ces adultes auront besoin de posséder un pouvoir d'adaptation permanent et une volonté d'action réfléchie dans une société en mutation.

S'exerçant d'abord aux responsabilités dans leur communauté, les enfants et les adolescents se préparent ainsi à agir dans un monde dont ils seront pleinement responsables.

Dans une communauté scolaire, la notion de travail est inséparable de l'œuvre éducative. Aussi l'enseignement devra-t-il être formateur de l'esprit de l'élève, et lui donner un bon outil intellectuel, il exercera l'adolescent à apprendre, lui fera découvrir les méthodes les mieux adaptées à son travail. Cet enseignement veut être formateur de la personnalité — le travail intellectuel sera équilibré avec l'éducation physique, manuelle, artistique. La culture délivrée sera la plus totale possible.

Cet enseignement s'ouvrira sur le monde moderne avec sa littérature, son art, ses recherches scientifiques. L'élève a droit à l'information dans tous les domaines. Cet enseignement donnera

les moyens et les méthodes d'une pédagogie active. L'élève sera participant du cours, plus même, créateur du cours ; le professeur devenant en quelque sorte un guide, un conseiller technique.

Dans une maison qui serait la leur, où ils aimeraient venir, les élèves feraient alors vraiment leur éducation d'hommes modernes.

Pour atteindre ce but, il n'est ni possible, ni souhaitable de définir des modèles uniformes d'établissements. Chaque établissement a son individualité, sa personnalité, résultant de la convergence d'actions multiples et complexes où les agents, les parents, l'intendant, le personnel d'éducation, ont leur part. Il faut donc admettre l'existence d'établissements différemment organisés et structurés, selon la finalité de l'enseignement qui y est donné et selon le contexte géographique et socio-économique.

Dans ces établissements le degré d'organisation communautaire variera et les communications entre administrateurs, élèves, maîtres, parents pourront s'établir selon des formes différentes.

Pour aider les adolescents à se former, à s'épanouir harmonieusement la distinction traditionnelle entre activités scolaires et activités périscolaires s'estompera jusqu'à disparaître, la classe se prolongeant dans l'atelier, de groupe théâtral, le club comme déjà l'éducation physique se prolonge dans les activités sportives.

Les activités éducatives seront ainsi non seulement intégrées à la vie de l'établissement mais comprises dans le temps de présence de l'élève et seront associées aux enseignements des différentes disciplines. Elles pourraient être l'amorce d'un enseignement fondé pour une part sur un éventail d'options que l'élève apprendrait à choisir en fonction de ses intérêts et de l'orientation qu'il voudrait donner à ses études.

Une telle conception de l'enseignement et de l'éducation entraîne l'assouplissement de la notion de classe en tant que groupe fermé et restreint. Elle amène à la classe assimilée à un groupe de travail ou à un atelier et rassemblant selon les circonstances des élèves différents en vue de la réalisation de projets précis ou d'acquisitions déterminées.

On voit toute la souplesse d'une telle notion, l'apport que constitueraient alors les techniques modernes d'enseignement, notamment les auxiliaires audio-visuels, l'importance que prennent les bibliothèques et les services de documentation et d'information pédagogiques.

Dans la communauté scolaire, unité de vie et d'éducation, le

chef d'établissement n'est plus avant tout un administrateur, veillant à la bonne marche de sa maison. Il n'est plus seulement un relais dans la hiérarchie administrative. Il est d'abord le responsable de l'organisation des actions décidées par la communauté. Il remplit une mission d'animation et de coordination où son autorité trouve désormais sa justification, puisqu'il a charge de mettre en œuvre les moyens dont dispose l'établissement pour assurer l'efficacité et la réussite des projets éducatifs. Les relations avec le personnel et les élèves doivent reposer sur une confiance mutuelle. C'est l'entente de tous et le partage des responsabilités qui permettra à l'établissement de répondre à l'attente des adolescents et de leur famille : acquérir une formation, s'instruire, s'éduquer et se préparer à la vie adulte.

La formation des maîtres, celle des chefs d'établissements s'oriente ainsi dans deux directions complémentaires :

- former des éducateurs pour animer la vie et les activités de l'établissement ;
- former des professeurs initiés aux méthodes et aux buts de la pédagogie active ouverts aux problèmes des adolescents, accueillants aux idées des autres et disponibles pour tous.

L'éducation que la communauté scolaire s'efforcera de promouvoir se fonde sur l'aptitude des adolescents à s'organiser, sur leur goût de la vie et du travail en groupes. Elle cherchera à développer leur sens de l'initiative et leur esprit de solidarité en créant les conditions favorables à la prise de responsabilités véritables dans le cadre de la classe et des activités éducatives de l'établissement.

On a souvent parlé de divorce entre l'école et la vie, mais loin d'abonder dans ce sens les adolescents viennent de manifester leur attachement à leurs lycées, la confiance qu'ils témoignent aux adultes qui les aident et les soutiennent, leur espoir de trouver à l'école, auprès de leurs maîtres et de leurs camarades, le lieu privilégié de leur formation, celui où ils peuvent s'informer, discuter, débattre en confiance ; ils ont affirmé, par leur présence, par leurs recherches et les résultats de leurs travaux que le lycée ou le collège était leur maison, leur foyer.

Une telle attente ne saurait être déçue. Car cette volonté des adolescents n'est-elle pas la réponse que reçoivent enfin tous ceux qui ont mis toute leur énergie et leur foi au service de l'éducation nouvelle ?

Jeanne DEJEAN.

## L'ANGOISSE CHEZ L'ADOLESCENT

Angoisse et adolescence sont des termes communément accolés, et il est traditionnel d'évoquer l'une à propos de l'autre. Mais, elles sont également difficiles à définir et à délimiter, et l'ensemble constitue un thème trop vaste pour être approfondi dans le cadre d'un exposé. Aussi, après avoir évoqué brièvement le contenu de chacun des deux termes de notre sujet, nous prendrons un exemple concret ; ainsi nous éviterons de rester dans des considérations théoriques générales et abstraites qui, ne pouvant être suffisamment développées, deviendraient fausses. Et, puisque nous sommes dans un cadre pédagogique, nous prendrons l'exemple de l'angoisse de l'adolescent à propos de l'activité scolaire. Un point mérite d'être souligné dès le préambule : on peut s'étonner qu'un médecin vienne parler d'un fait aussi universel que l'angoisse et craindre une orientation trop psycho-pathologique de cet exposé. Je prendrai effectivement des exemples tirés de la pathologie, non pas parce que je veux donner la prééminence à celle-ci, mais parce que, en grossissant les faits, elle nous permet de mieux voir, décrire et comprendre les processus complexes et nuancés qui surviennent chez tout être humain. De toutes façons, je m'inscris en faux, à l'avance, contre les critiques qui affirmeraient que mes propos ne concernent que quelques cas parti-

culiers, et ne s'appliquent pas à la majorité des adolescents. Une telle opinion serait due au désir si fréquent de maintenir une barrière infranchissable entre le normal et le pathologique, de les considérer comme de nature fondamentalement différente. Cette position est adoptée par ceux qui veulent fuir leur propre angoisse et se rassurer en établissant une classification artificielle. L'angoisse n'est ni un phénomène métaphysique, ni le triste privilège de ceux qui souffrent de troubles psychiques. Cela ne veut pas dire pour autant qu'on ne peut pas établir de distinction entre le normal et le pathologique. Si l'angoisse est une, dans son origine et dans sa signification, elle varie dans les modalités de son processus et de ses manifestations ; c'est à ce niveau que la distinction entre le normal et le pathologique peut être faite.

### **La notion d'angoisse**

L'angoisse est à la fois signe de troubles et signe de bonne évolution psychologique. Elle provoque aussi bien des réussites que des échecs, et peut être déclenchée autant par les réussites que par les échecs. Son excès est inquiétant, mais son absence l'est autant, et, peut-être plus.

L'angoisse est difficile à définir. Plutôt que de nous livrer à des réflexions infinies, rappelons simplement qu'elle est considérée, en général, comme un malaise interne qui traduit un état d'insatisfaction et un sentiment de danger. Mais il nous paraît nécessaire de la situer par rapport à l'inquiétude et l'anxiété, les trois étant souvent considérées comme les divers degrés de ce même malaise. Or, à mon avis, l'inquiétude est un malaise provoqué par un événement externe, lui est proportionnelle en intensité et en durée, et amène des comportements adaptés à la réalité en vue de modifier l'événement inquiétant. Son origine externe l'a fait parfois désigner du terme peu heureux d'angoisse réactionnelle qui risque de maintenir la confusion. En effet, confondre inquiétude et angoisse serait se situer au niveau des manifestations superficielles du comportement, nier le vécu du sujet, l'origine du malaise et son devenir dans la personnalité. Cependant, l'angoisse d'origine interne et non proportionnelle à l'événement externe peut être déclenchée par celui-ci. L'inquiétude vraie est alors l'occasion pour l'angoisse de se manifester et d'évoluer à son tour pour son propre compte ; il est fréquent, dans ce cas, que l'on prenne pour

de l'inquiétude ce qui est déjà de l'angoisse. Parfois, le facteur externe peut ne pas être inquiétant du tout. Ceci explique des réactions disproportionnées ou paradoxales, incompréhensibles à une observation superficielle. Par contre, la distinction entre angoisse et anxiété ne paraît pas souhaitable. Pour certains, l'angoisse est la forme la plus intense, accompagnée de phénomènes physiques. Mais il s'agit là de variations individuelles dues aux caractères biologiques et psychologiques de la personnalité, alors que le malaise qui est à l'origine de l'angoisse est de même nature dans tous les cas. Il serait à mon avis, non seulement inutile, mais dangereux de morceler la question de l'angoisse d'après les seules manifestations visibles, car ce serait empêcher de la comprendre dans son ensemble.

Ce qui importe donc, c'est non pas de constater les manifestations superficielles, mais d'en percevoir la signification. Pour ce qui est de l'inquiétude, cela est relativement clair, puisque face à un événement externe, elle est réaction de défense et de protection, soit de sa propre personne lorsque l'événement la vise directement, soit de ses intérêts et de ses affections, lorsque l'événement vise une personne à laquelle on est lié affectivement. Pour l'angoisse, la question est plus compliquée, aussi bien en ce qui concerne son origine que son devenir dans la personnalité jusqu'aux manifestations visibles.

Nous avons dit que l'angoisse résulte d'une insatisfaction. Celle-ci apparaît lorsque le sujet vit un conflit interne né de la confrontation de nécessités contraires, sans qu'il puisse renoncer à l'une d'elles. Pour approcher convenablement cette notion, il faut se départir de toute conception cartésienne, qui n'a pas sa place dans l'étude de la vie psycho-affective. Contrairement à ce qu'affirment les théories rationalistes, la conduite de l'homme n'est pas déterminée par des désirs univoques, excluant l'existence de désirs contraires. L'homme est toujours animé de désirs opposés, simultanés et sa conduite est le résultat de leur confrontation. Il n'y a pas d'angoisse lorsque le sujet est capable de négocier entre les désirs contraires et d'établir un juste milieu qui ménage l'un et l'autre, ou encore lorsqu'il peut renoncer à l'un d'eux sur un mode réaliste. Si cela est possible à propos de conflits purement actuels, ce ne l'est plus lorsque la situation présente réveille des conflits non résolus de l'enfance restés dans leur forme archaïque et se projetant dans le présent avec l'angoisse qui les accompagnait au départ. Les conflits de l'enfance peuvent être cependant, au moins en partie dénoués et c'est le but notamment

des traitements psychologiques. Mais cela ne veut pas dire que tout conflit humain peut être dénoué et toute angoisse évitée, car la notion de conflit est liée à la notion de vie psychique. En reculant à l'extrême limite, nous constatons que l'homme, en même temps qu'il vit, se rapproche de la mort, et que les deux tendances contraires de vie et de mort sont sans cesse confrontées dans une dualité irréductible. Toute la vie psychique s'élabore à partir de ce conflit de base. Ainsi si certaines sources de l'angoisse sont évitables et modifiables, une certaine angoisse est inéluçtable, et l'angoisse de la mort est bien une donnée fondamentale de l'homme. La recherche de l'origine de l'angoisse ne suffit donc pas à expliquer les importantes différences individuelles que l'on peut constater chaque jour.

Le devenir de l'angoisse dans la personnalité, c'est-à-dire la réponse que le sujet fait à l'angoisse d'origine, la façon dont il lutte contre elle, jouent un rôle majeur. Le fait qu'elle aura été neutralisée ou non, et le cas échéant le mode de neutralisation, infléchit fortement sa forme et son rôle dans la vie psychique. Une partie de l'angoisse est fortement neutralisée très tôt dans le développement de l'enfant. Elle n'apparaît alors pas à la conscience du sujet, mais, associée aux moyens de neutralisation, elle s'inscrit profondément dans la personnalité, sous la forme de traits de caractère remarquablement fixes. Une autre partie est neutralisée plus tardivement d'une façon moins massive, et le conflit avec ses deux composantes peut devenir visible sous la forme de symptômes, qui, en fonction de leur intensité et de leur nombre, peuvent être du domaine de la pathologie. Une partie enfin de l'angoisse n'est pas neutralisée, demeure libre et parvient à la conscience du sujet. Parfois, il lutte directement contre elle pour la juguler, ce qui provoque une inhibition, pouvant être une gêne et un obstacle à l'évolution. Dans d'autres cas, voulant réduire son sentiment d'insatisfaction, il recherche de nouvelles solutions, recherche qui, selon qu'elle est adaptée ou non à la réalité, donne des troubles de la conduite ou au contraire est la source de progrès importants, de réalisations des plus positives. Evidemment, tout être humain cherche le plus possible à neutraliser son angoisse ; c'est le plus souvent la neutralisation qui est visible de l'extérieur et non pas l'angoisse elle-même. Ceci explique la confusion fréquente faite entre l'angoisse et son antidote qui, souvent, est le seul visible des autres, ainsi que l'échec de méthodes éducatives qui veulent casser brutalement les moyens de neutralisation de l'angoisse, sans donner au sujet la possibilité d'écouler celle-ci par une autre voie.

## La notion d'adolescence

La définition de l'adolescence est aussi difficile que celle de l'angoisse. Même ses limites chronologiques sont incertaines. Si son début est relativement fixe, lié à celui de la puberté, les critères de la fin sont discutés et discutables. La fin de la puberté ne peut être retenue, ni l'indépendance socio-économique. Celle-ci est de plus en plus retardée, et d'ailleurs, l'autonomie la plus importante est non pas matérielle, mais psycho-affective vis-à-vis des parents. De toutes façons, les critères biologiques ou sociaux ne peuvent suffire, car ils méconnaissent l'élément central : la personnalité en cours d'évolution. Dans cette perspective, les critères ont varié au cours des années, et je propose actuellement l'âge auquel la majorité des sujets sont capables de faire des choix, c'est-à-dire, en même temps que d'opter, de renoncer à certains de leurs désirs, sans ressentir une souffrance trop vive. Nous nous rapprochons par là de la notion d'angoisse, et nous y reviendrons. Mais que ce passe-t-il pendant cette période ? Il est impossible de décrire de la même façon le jeune de 14, 17, 20 ou 23 ans. Il se produit au cours de ces quelques années plus de changements que dans le reste de la vie, et cela est le seul trait commun à toute l'adolescence. Ainsi pouvons-nous dire que c'est la mouvance qui fait l'unité de l'adolescence, ce dynamisme particulièrement intense qui provoque sans cesse des remaniements psychologiques, qui imprime à la personnalité de l'adolescent des variations brusques et importantes. L'adolescent est enfant-devenant-homme ; il doit procéder à une révision et une remise en question de toutes les données de son monde intérieur et extérieur qu'il a antérieurement intégrées dans sa personnalité au cours de l'enfance. C'est le travail d'adolescence, travail psychologique particulièrement intense.

Sur le plan intérieur, il avait auparavant une conscience de lui-même, une image de son corps, une perception de sa personnalité, restées relativement stables dans les années précédentes. Les remous biologiques de la puberté, et les nombreuses transformations corporelles qui l'accompagnent, modifient l'image de son corps. Il n'en sent plus les limites avec précision, ne se reconnaît plus, ni par les perceptions internes, ni par sa vue dans un miroir. Sur le plan psychologique, ses désirs, ses goûts, ses besoins, ses préoccupations d'enfance disparaissent pour faire place à d'autres qui vont à leur tour, disparaître, et ainsi de suite pendant plusieurs années. Il se demande qui il est, et le temps

qu'il se pose la question, il est déjà devenu autre. Il doit sans cesse se redécouvrir, jusqu'à ce que sa personne ait pris les dimensions physiques et l'organisation psychologique de l'adulte. La même remise en question est inéluctable vis-à-vis de sa morale et de sa conception du monde environnant. Pendant l'enfance, il n'avait de contact avec le monde extérieur et ses règles que par quelques adultes, ses parents et ses maîtres, qui lui servaient d'intermédiaires. Ils représentaient auprès de lui la réalité extérieure, avec ses obligations morales et sociales, et lui donnaient une image du monde qui était en fait la leur. Pour devenir adulte, il doit acquérir l'autonomie vis-à-vis d'eux. Pour cela, il lui est nécessaire de remettre en question l'image du monde et la morale qu'il en a reçue, il doit rejeter l'une et l'autre, afin de les repenser, les critiquer, les ajuster, avant de les intégrer dans sa personnalité sous une forme définitive qui persistera pendant toute sa vie. Il lui faut se créer une morale qui tiendra compte, à la fois, de ses besoins internes et des nécessités de la réalité. Pendant ce travail, il passe par des périodes où il se sent vide, ayant rejeté les données de l'enfance, et n'ayant pas encore intégré celles à venir. Il n'est plus ce qu'il était, et n'est pas encore ce qu'il sera. A d'autres moments, au contraire, toutes les données se retrouvent simultanément, et il est pris dans un réseau de besoins et d'images irréductiblement contradictoires, type même de conflit angoissant.

Cette remise en question est accompagnée de la réactivation de tous les éléments constitutifs de la personnalité. Au premier plan, bien entendu, est réactivée l'évolution psychologique de la sexualité, c'est-à-dire le complexe d'Œdipe noué dans l'enfance avec ses parents. Les liens qui unissent l'enfant aux parents deviennent plus vifs pour que l'adolescent puisse les remanier, les manipuler, renoncer définitivement à l'attachement affectif de type infantile qu'il avait jusqu'alors. Mais en même temps, les données anciennes et archaïques de la première enfance, pourtant fixées au fond de la personnalité, sont réactivées, notamment à propos des conduites alimentaires, de la propreté, etc... Les conflits qui ont pu naître au moment où elles s'intégraient dans la personnalité sont également réactivés. Ainsi, l'adolescent doit revivre des conflits anciens qui s'étaient apaisés, il ressent à leur propos une angoisse qu'il avait oubliée. Mais le retour simultanément, plus intense et plus vif que jamais, de données diverses, voire contradictoires, qui étaient apparues progressivement au cours de l'enfance, fait que l'adolescent ne peut renoncer à aucune d'elles ; il veut toutes les satisfaire et ne parvient pas à faire un choix. De même est-il pris entre le désir de rester sous la dépendance de ses parents et

de profiter de la sécurité qu'ils représentent, et celui d'acquérir l'autonomie et de s'éloigner d'eux. De même encore, veut-il conserver l'image stable qu'il avait du monde environnant et acquérir une nouvelle image de ce monde, dans lequel il pourra se faire une place à part entière. Ainsi, l'adolescent est-il pris par des désirs intenses, variés, contradictoires, sans pouvoir y renoncer, et il a tous les motifs de ressentir une angoisse vive.

Parler en même temps d'angoisse et d'adolescence n'est donc pas une coïncidence fortuite. Le travail d'adolescence est un travail douloureux, pénible, plein d'incertitudes, de dangers réels ou supposés, de choix nécessaires mais impossibles, de nécessités inconciliables, et ce travail ne peut se faire que dans l'angoisse. Fort heureusement, l'adolescent ne peut garder cette angoisse en lui, sinon elle y commettrait des dégâts irréparables. Il l'exprime et en même temps cherche à la neutraliser à l'occasion des circonstances de sa vie actuelle. De nombreux exemples pourraient illustrer le problème des manifestations de l'angoisse chez l'adolescent, mais, comme nous l'avons dit, nous allons prendre celui de la vie scolaire.

### **L'adolescence, l'angoisse et l'activité scolaire**

La vie scolaire, en général, est un cadre trop vaste, car elle comprend, outre le travail, les relations établies à propos de ce dernier, avec les maîtres, les camarades, la famille. Nous ne pourrions que survoler l'ensemble hâtivement, ce qui serait sans valeur. Aussi, nous nous limiterons à l'activité scolaire proprement dite, c'est-à-dire au travail scolaire. Mais, nous savons que ce n'est qu'un point particulier, et ne méconnaissons pas les autres aspects de la vie scolaire, ni de la vie de l'adolescent en général, qui sont au moins aussi importants sinon plus que le travail scolaire. Celui-ci, pris isolément, n'aurait aucune signification, puisque dans la préoccupation qui est la nôtre aujourd'hui, il n'est que l'occasion pour le jeune d'exprimer son angoisse.

Avant d'aller plus loin, nous devons pour ne pas créer de confusion, éliminer ce qui n'est pas angoisse vraie, mais simple inquiétude due aux circonstances extérieures. Que l'activité scolaire puisse être facteur d'inquiétude est évident, aussi nous ne ferons que le citer brièvement. Il est normal qu'un adolescent soit

inquiet, lorsqu'il n'est pas reconnu dans sa personnalité et ses capacités, et que ce qu'on lui demande en est trop éloigné. L'écart peut être dans un sens ou dans l'autre. Parfois ses possibilités sont inférieures à ce qu'on attend de lui, mais parfois aussi, il a le sentiment justifié qu'on méconnaît ses capacités et qu'on ne lui demande pas autant qu'il pourrait faire. Cependant, dans ce dernier cas, nous devons être vigilants, car si l'adolescent peut avoir un rendement intellectuel supérieur à ce qu'on lui demande, il peut ne pas avoir pour autant la maturité affective et sociale qui lui permettrait de se retrouver dans un groupe de sujets plus âgés. Ainsi, il est condamné ou bien à vivre au-dessous de ses moyens intellectuels, ou bien à vivre au-dessus de ses moyens affectifs et sociaux. Un autre exemple de l'inquiétude due au milieu scolaire a trait au manque d'explications qu'on donne aux jeunes. L'adulte est volontiers avare d'explications envers le jeune, car c'est pour lui un moyen de se montrer plus puissant, d'établir sa supériorité. Mais nous savons combien est inquiétante l'épreuve de changement d'établissement ou de cycle, notamment de l'entrée en sixième, après la sortie de l'école primaire, lorsque l'enfant se retrouve dans un lycée vaste comme une ville, avec une organisation et des règles complexes, un système de travail, de notations et de sanctions différent de celui qu'il avait connu jusqu'alors. Il serait facile de l'éviter en donnant aux enfants des explications claires et précises aussi bien sur l'organisation du travail que sur la disposition des lieux dans lesquels ils auront à évoluer. Mais dans tous ces cas, il ne s'agit pas d'angoisse ; c'est une réaction légitime en pénétrant dans un milieu qui, par son mystère, son apparente dangerosité et complexité fait tout pour se montrer inquiétant.

Evoquons maintenant les cas dans lesquels l'activité scolaire est facteur déclenchant d'angoisse, sans en être la cause véritable. A l'occasion de situations scolaires, des conflits affectifs anciens se réveillent se projettent dans le présent. Mais cela peut se cacher derrière une inquiétude apparemment justifiée, et ne pas être facile à reconnaître.

L'échec est apparemment une situation légitimement inquiétante. Il provoque alors des réactions proportionnelles à l'importance de l'échec et des conduites destinées à ajuster la situation pour éviter un nouvel échec. Mais parfois, la réaction du sujet est sans rapport avec l'importance réelle de l'échec. Ainsi un élève habituellement excellent peut avoir des réactions de panique intenses et durables à propos d'une note simplement moins bonne

que d'habitude. Il s'agit alors d'angoisse liée à la crainte du jugement d'autrui. Le sujet craint d'être condamné, de perdre l'estime et l'amour des autres. Une telle crainte traduit un sentiment d'insécurité, de ne pas mériter l'amour, toujours en rapport avec une crainte analogue, apparue au cours de la petite enfance vis-à-vis des parents. Elle peut pousser l'élève à rechercher sans cesse de nouveaux succès pour les offrir à ceux dont il veut être aimé, parents ou professeurs. Dans d'autres cas, le sentiment en cause est l'estime de soi. Lorsque l'enfant ne s'estime pas suffisamment, il a besoin de se rassurer, de réussir pour se prouver qu'il vaut autant que les autres. Chaque échec remet en question ce sentiment, réveille le conflit entre le besoin de s'estimer et la crainte de ne pas valoir suffisamment. Dans d'autres cas encore, il s'agit d'un idéal personnel trop élevé, excessif, qui fait que l'élève se voit toujours comme devant être parfait. Le moindre échec est un accroch à cette image idéale, et le déçoit vivement. Une angoisse naît du conflit entre cet idéal et la réalité qu'il doit subir.

Si l'angoisse déclenchée par l'échec est souvent méconnue, celle provoquée par la réussite est, en général, purement et simplement niée. L'entourage familial et pédagogique accepte mal un tel paradoxe ; pourtant l'angoisse liée à la réussite est toujours présente dans de faibles proportions, et parfois, elle prend une telle importance qu'elle peut amener des échecs inconsciemment voulus. Ce genre de situation est l'exemple même de l'influence des relations parents-enfants sur l'activité scolaire. Ainsi que nous l'avons dit, la conduite humaine, toujours plus ou moins ambivalente, est le résultat de la confrontation de données contraires. Nous savons que la conduite des parents est toujours ambivalente, qu'ils éprouvent une angoisse plus ou moins discrète devant le développement et l'autonomie progressive de leur enfant, en même temps que le désir de le voir parvenir à sa maturité. Parents et enfants établissent des liens affectifs à nul autres pareils, par leur qualité, leur intensité et leur solidité. L'enfant est aimé autrement qu'un autre, car avant d'être un autre, il a été soi, puisque né de la chair de ses parents. Les parents ressentent péniblement, surtout à l'adolescence, l'évolution de l'enfant vers l'autonomie comme la perte d'une partie de leur propre personne. Mais par ailleurs, ils désirent que leur enfant devienne adulte, car c'est leur meilleure protection contre l'angoisse de la mort que nous avons évoquée. En voyant leur enfant réaliser ses possibilités, devenir un adulte heureux, ils ont le sentiment de leur propre pérennité, de se continuer par leur enfant, d'échapper en partie à la mort. Aussi, dans la mesure où ils sont parvenus à la maturité

d'adulte, ils peuvent faire un choix, acceptent l'angoisse plus légère de voir leur enfant s'écarter au profit de la satisfaction plus importante en intensité et en durée, de le voir mûrir. Mais quelques parents n'y parviennent pas, et restent pris dans leur ambivalence qui s'exprime dans toute leur conduite vis-à-vis de l'enfant ; parfois encore, ils ne peuvent pas penser en termes d'avenir, sont pris dans leur angoisse présente de voir leur enfant s'écarter et essayent de le reprendre par des moyens directs ou indirects.

La même ambivalence se retrouve bien entendu chez l'enfant. Il veut faire plaisir à ses parents pour garder leur amour, et en même temps devenir autonome en s'opposant. Le travail scolaire est un lieu privilégié de rencontre de tous ces désirs contradictoires. Pour l'adolescent, réussir peut aussi bien être le moyen de rester un enfant sage que d'acquérir la puissance de l'adulte. A l'inverse, échouer peut aussi bien traduire le désir de rester l'enfant faible et dépendant que de contrarier le désir des parents, d'être autonome en s'opposant. Ainsi la réussite peut déclencher l'angoisse soit en confirmant à l'adolescent sa crainte de devenir trop fort, soit en lui donnant le sentiment de rester un instrument des adultes. Ce problème est devenu plus vif actuellement en raison de la prolongation des études et des réformes en cours qui ne tiennent guère compte des facteurs psycho-affectifs. Cette omission explique certains échecs dans l'enseignement secondaire et aux examens. Le cas des enfants issus de famille de niveau socio-culturel modeste illustre bien notre propos. Naguère, l'enfant d'un tel milieu poursuivait des études à la suite du vœu exprès de ses parents. L'adolescent était approuvé et soutenu par eux, chaque succès était celui de toute la famille qui avait le sentiment de progresser par l'intermédiaire de l'enfant. Actuellement, il n'en est pas toujours ainsi, du fait que les parents n'ont plus à faire de démarches spéciales pour l'admission en sixième ; seul leur accord est nécessaire, et ils n'ont pas l'occasion d'exprimer leur avis sincère. Quelques-uns cependant refusent ouvertement la poursuite des études, par peur d'être dépassés ou écrasés. D'autres laissent faire sans participer véritablement à la décision, parce que leur peur est moins grande ou tout au moins en partie compensée par leur désir de voir leur enfant progresser, et pour céder au snobisme actuel de l'entrée en sixième. Mais leur peur qui n'a pas pu s'exprimer ressort indirectement dans la vie quotidienne, et l'enfant ne manque pas de la percevoir. Aussi, à chaque réussite, se sent-il coupable et responsable du fossé qui se creuse entre ses parents et lui. De tels conflits vont trop bien dans le

sens des conflits propres à l'adolescence, et peuvent rendre la situation scolaire inextricable. Il est certain qu'une préparation psychologique plus adéquate, une plus grande attention portée aux situations familiales et aux positions affectives des parents permettraient de comprendre l'échec de certains adolescents indiscutablement doués et leur éviteraient de sacrifier leurs possibilités.

En même temps que le travail scolaire peut être facteur déclenchant d'angoisse, il peut être utilisé pour lutter contre l'angoisse. Nous venons de voir comment l'échec peut être utilisé pour éviter des conflits angoissants, et nous n'y reviendrons pas. Mais, là encore la réussite va nous permettre d'éclairer des situations paradoxales. Habituellement, elle est un signe légitimement satisfaisant de maturation, d'organisation et de progression de la personnalité vers la vie d'adulte. En même temps, elle aide l'adolescent à se rassurer, à savoir qui il est et qui il devient, jette un peu de clarté dans la confusion et les remous propres à son âge, lui apporte la preuve de ses possibilités et de sa progression. Mais pour certains adolescents, au lieu d'être un cheminement vers le devenir, la réussite est essentiellement un moyen de lutter contre l'angoisse présente, c'est-à-dire en fait, contre l'angoisse du passé réactivée au cours de l'adolescence. Certains jeunes doutant d'eux-mêmes, ou ayant un idéal excessif et rigide, ou encore ayant toujours la crainte de perdre l'amour des autres, accumulent les réussites pour se rassurer ; mais chaque réussite perd de sa valeur dès qu'elle est acquise et il en faut sans cesse de nouvelles dans un enchaînement sans fin toujours insatisfaisant. D'autres adolescents, heureusement plus rares, utilisent la réussite à des fins bien plus particulières, pour fuir toute relation humaine qui est la principale source de leur angoisse. L'activité technique ou intellectuelle, pure, abstraite, désaffectée, devient alors une fin en soi, et non un moyen pour mieux devenir adulte. La réussite scolaire dans ces conditions, ne peut être intégrée dans la perspective d'une progression de la personnalité, et débouche sur une impasse. C'est le cas malheureux de ces jeunes gens qui ont été de brillants élèves et qui, à la fin des études secondaires, se détériorent rapidement pouvant aller jusqu'à nécessiter une hospitalisation pour maladie psychique évolutive. Nous sommes là, bien entendu dans le domaine de la psycho-pathologie que nous ne pouvons développer, mais soulignons une fois encore, qu'une plus grande attention apportée à certains adolescents réussissant bien, mais dans un contexte psychologique inquiétant, permettrait un dépiستage et un traitement précoces.

Tout aussi particulier et d'ordre pathologique est le problème posé par le manque d'angoisse. Si l'excès peut poser des problèmes délicats, son absence a des conséquences aussi fâcheuses. Nous savons qu'une certaine insatisfaction fait rechercher un mieux-être, favorise l'activité et la progression.

En vérité, il est exceptionnel, sinon impossible, que l'angoisse manque dès son origine. Mais dans les cas que nous évoquons maintenant, les affects et les émotions de base ne suivent pas le processus d'élaboration habituel, qui leur permet de se nuancer, de devenir conscients, d'être exprimés verbalement. Parfois, il se produit des blocages du processus, avec une inhibition plus ou moins massive de la vie psycho-affective, ou des sortes de « court-circuit », qui provoquent des décharges prématurées de ces affects et émotions. Lorsque la décharge se fait vers la musculature lisse, elle participe aux troubles psycho-somatiques, et lorsqu'elle se fait vers la musculature striée, elle participe aux réactions motrices immédiates et impulsives qui participent à la conduite délinquante. De tels sujets peuvent être apparemment peu difficiles, mais supportent mal la contrariété ou la frustration, et réagissent de façon quasi-réflexe par l'inhibition ou la réaction impulsive. En général, de tels adolescents s'intéressent peu au travail scolaire, et échouent avec une indifférence déconcertante. Aucune mesure ne les atteint, car ils ne se sentent pas concernés. Mais d'autres, au contraire, réussissent bien sur le plan scolaire, dans la mesure où ils le considèrent comme un jeu gratuit, une manipulation abstraite d'idées qui ne concerne pas leur vie affective, mais qu'ils ne pourront pas utiliser plus tard dans leur vie d'adulte. Cela correspond souvent aux cas graves que nous avons déjà évoqués.

Parvenus au terme de cet exposé, il est bien difficile de conclure ; nous n'avons fait qu'effleurer le sujet, en délaissant de nombreux aspects. Aussi, devons-nous nous contenter de souligner à nouveau ceux que nous avons évoqués. Rappelons donc que :

L'angoisse est inhérente à l'activité psychique. Si elle peut être évoquée dans une perspective philosophique ou psycho-pathologique, elle n'est le privilège ni de l'un ni de l'autre.

L'angoisse est normalement plus vive à l'adolescence qu'à toute autre période de la vie ; elle est en rapport avec la remise en question de toutes les données internes et externes qui participent à l'organisation de la personnalité, et accompagne le réveil inéluctable des conflits de l'enfance, ainsi que la prise de conscience des conflits actuels.

Il importe donc, non pas de savoir si l'adolescent est angoissé ou ne l'est pas, puisque, sauf de rares exceptions inquiétantes, il l'est, mais comment il est angoissé et ce qu'il en fait. Il faut donc comprendre si son angoisse est profonde et fortement fixée à des problèmes archaïques, ou au contraire, souple, mobile et accessible. D'autre part, il nous faut percevoir comment l'adolescent se défend contre son angoisse. Ceci suppose d'abord qu'au niveau du visible, nous ne confondions pas entre ce qui est expression des moyens de défense et expression de l'angoisse elle-même. Ensuite, ceci nous permet d'évaluer si l'angoisse a un effet dynamique favorisant l'activité et l'adaptation, ou au contraire, un effet inhibiteur qui empêche l'évolution et la progression. L'exemple de l'activité scolaire nous a montré combien elle est le lieu de rencontre de facteurs paradoxaux. Agir uniquement au niveau du visible serait méconnaître cette complexité et l'aggraver au lieu d'aider le sujet à la résoudre. Il est des conduites apparemment insatisfaisantes qu'il faut respecter, si on ne veut pas provoquer de méfaits plus graves. Le travail scolaire n'a été pour nous qu'un exemple pour illustrer notre sujet, mais il nous a permis de comprendre avec quelle prudence il faut évaluer l'angoisse de l'adolescent, avec quelle circonspection on doit agir sur elle, si on ne veut pas ajouter des bouleversements externes aux bouleversements internes que subit cet être en devenir.

André HAIM.

## LA NOTION DE PUNITION ET DE SANCTION

Punition et sanction sont souvent confondues. Pourtant la récompense est aussi une sanction, mais elle ne pose pas de cas de conscience à l'éducateur parce qu'elle est généreuse et non agressive.

La punition, elle, se heurte aux interdits d'agressivité, à moins qu'elle ne se donne l'illusion du droit divin : le père qui punit s'identifie à ses propres parents qui ont exercé sur lui ce droit.

**Les attitudes de l'adulte** devant ce problème méritent d'être examinées : il peut être juge, exécuteur des hautes œuvres, combattant (la sanction est alors son arme), dresseur, dompteur, éducateur.

— **le juge** se soucie avant tout de faire expier. Se référant à une échelle morale souvent arbitraire, il semble avoir peur que l'enfant n'expie pas assez. « Il s'en moque, rien ne le touche », entend-on souvent. La pseudo-indifférence de l'enfant se traduit par deux attitudes :

- celui qui crie très fort avant d'être écorché,
- celui qui se fait tuer sur place plutôt que d'avoir l'air affecté.

L'adulte a donc tendance à frapper de plus en plus fort et son durcissement entraîne celui de l'enfant (d'ailleurs, ce qui se passe chez ce dernier reste souvent caché et il peut être, sans que l'on en ait eu conscience, profondément anxieux et blessé). Cette « escalade » risque de rendre inefficace la sanction qui, au contraire

porte d'autant plus qu'elle est plus rare et plus modérée. Il en est d'elle comme de la voix du conférencier qui commence son propos presque à voix basse pour mieux capter l'attention de ses auditeurs dans les premiers moments.

D'où nous viendrait, d'ailleurs, le droit de faire expier ? L'expiation pour l'éducateur ne saurait avoir de sens que si elle modifie l'évolution de l'enfant. C'est là que devrait porter la réflexion.

— **l'exécuteur des hautes œuvres** : c'est le rôle souvent dévolu au père ; la mère invoque en son absence les châtements dont il sera, dès son retour, l'instrument. L'autorité paternelle en est amoindrie et la confiance disparaît ; les relations humaines sont rendues impossibles et le fossé entre les générations s'approfondit.

— **le combattant** : beaucoup d'éducatrices se transforment en lutte et la sanction devient une arme. L'amour-propre, le formalisme, entrent en jeu. Les parents ont peur de perdre la face, d'être dupés, l'enfant a pour arme l'inertie. Ainsi la sanction révèle les ferments d'opposition et bloque l'évolution de l'enfant.

— **le dresseur** : dans toute éducation, on peut admettre une part de dressage, c'est-à-dire de formation des automatismes. Cela permet d'agir sans remettre à chaque fois en cause les principes. Mais il est trop simple de croire qu'il suffit d'établir les égalités : bien = récompense, mal = punition. Il y a un danger à imposer un comportement sous la menace, car le bien devient alors humiliant et non épanouissant. L'enfant réagit en pensant « on ne m'achète pas ! ». Il faut bien plutôt le mettre dans un certain état de grâce. Ainsi par exemple, la mère qui donnait une sucette au bébé qu'elle voulait rendre propre obtenait-elle un résultat meilleur que celle qui la promettait comme récompense après obtention du résultat. D'ailleurs le dressage des fauves s'opère surtout par la douceur et, en tout cas, par l'établissement préliminaire de liens affectifs.

— **l'éducateur**, lui, s'inspire de la connaissance des besoins de l'enfant. La sanction n'est pas pour lui un but, mais un moyen au service de l'enfant. L'éducateur a des devoirs envers l'enfant, non des droits sur lui.

Ayant pris conscience de la fonction de la sanction, il convient de réfléchir sur **ses fondements** :

L'enfant est naturellement porté vers ce qui est agréable. Mais, au principe de plaisir (cf. Freud) s'oppose très vite le prin-

cipe de réalité. L'éducateur sert normalement de tampon pour éviter à l'enfant de se heurter de façon trop violente à la réalité. (Le bien nommé Docteur Vérité, qui, au siècle dernier, voulait que l'on mit l'enfant devant la réalité sous sa forme la plus brutale, n'a pas été suivi !).

Pour éclairer le problème, il faut revenir au sens primitif du mot sanction : c'est un signe qui établit la valeur bonne ou mauvaise d'un acte ou d'une tendance. La sanction vise à établir, d'une part un sentiment de sécurité, d'autre part une notion de valeur. Elle n'est pas donnée parce que « tel est mon bon plaisir », mais se justifie par son efficacité.

Il faut toutefois distinguer entre l'efficacité immédiate et l'efficacité profonde. La première se contente de résultats superficiels : « ça réussit », ou « il n'y a que les coups qu'il comprenne ». La seconde est plus sûre, mais à retardement. Empruntant un vocabulaire peu pédagogique, disons que le véritable éducateur songe non pas à l'efficacité au comptant, mais à l'efficacité à terme.

C'est l'intérêt de l'enfant qui doit toujours nous diriger. D'une façon générale, la justification de toute autorité c'est qu'elle agit en faveur de celui à qui elle s'applique. Mais il faut que cet objectif reste implicite. La phrase « c'est pour ton bien » n'a pas d'effet convaincant.

Comment situer la sanction dans l'éducation ?

On peut se poser une question préliminaire : la sanction est-elle inévitable dans toute éducation ? D'autres moyens : morale, raisonnement, techniques éducatives, ou même un certain état de grâce, peuvent la rendre inutile. Il serait hypocrite ou utopique de penser que toute éducation peut se passer entièrement de sanction. Elle est, certes, le signe d'une certaine faillite de l'éducation, comme la chirurgie est une faillite de la médecine, faillite brillante, dont on ne pourrait se passer. On peut espérer que la médecine, un jour, pourra faire disparaître la chirurgie. De même, en éducation, on peut atténuer le problème de la discipline, par exemple en offrant à l'enfant une activité satisfaisante.

La sanction **n'est pas obligatoire, elle n'est pas non plus interdite**. La crainte de ceux qui ont peur de paraître faibles s'ils ne sanctionnent pas, n'est pas fondée ; il n'est pas obligatoire de le faire. Il n'est pas non plus interdit de punir, car le professeur ne doit pas se sentir désarmé, ce qui affaiblit son prestige et donne aux enfants un sentiment d'insécurité. Dans certains cas, il est bon que l'enfant essaie d'outrepasser ses droits, mais il est non moins bon que cela lui soit rendu impossible.

**Ce qu'en pensent les enfants est difficile à interpréter :**

« J'ai été élevé à la dure, et j'en suis heureux », cette référence au passé s'accompagne d'une certaine fierté d'avoir tenu tête ; elle a un petit côté crâneur. « Papa, c'est un numéro qui baisse », disait un petit garçon devant un adoucissement de la férule paternelle.

« On n'a pas été assez sévère avec moi », c'est une façon de chercher une excuse, de rejeter la responsabilité sur les parents.

En revanche, on voit naître souvent des haines, des attitudes antisociales, devant une éducation où l'enfant s'est senti brimé sans son consentement. Car l'enfant admet certaines sanctions, appliquées par certaines personnes et non par d'autres. Il donne des droits différents à ses différents éducateurs. Dans un système particulier de relations, il peut voir dans la sanction une marque d'intérêt pour lui... comme l'enfant qui était tout triste parce que sa mère passait désormais ses colères sur le petit chien. Ce n'est d'ailleurs pas une attitude très saine.

Si nous admettons que la sanction n'est pas bonne ou mauvaise en soi, il faut en examiner les **modalités** :

**Les modalités formelles** sont variées : châtiments corporels, privations, corvées. La punition peut être immédiate ou à retardement. Le professeur Rey pense qu'elle doit être aussi rapprochée que possible de la faute pour créer un réflexe conditionné. Mais on peut tempérer cette position du fait de la plus grande faculté, chez l'homme, de faire vivre le passé ou le futur dans le présent.

Ici encore, la manière de donner vaut mieux que ce qu'on donne. Le châtiment corporel garde un caractère déplaisant à cause de l'inégalité des forces en présence, de sa facilité à servir d'exutoire à la nervosité ; le retarder a quelque chose de cynique, il est parfois la manifestation de tendances sadiques et peut aussi développer le masochisme. Parents et maîtres en sont parfois inconscients, tel celui qui répondait à une question sur ses méthodes disciplinaires par ces mots « douceur et martinet ».

**Selon les problèmes et les conflits de l'enfant**, le châtiment suscite des réactions très différentes. Il risque d'aller dans le sens même de ce qui a provoqué le conflit et de l'approfondir. C'est le cas de l'enfant frustré à qui l'on impose une frustration supplémentaire : le mal-nourri qu'on prive de dessert, le claustrophobe qu'on enferme, l'abandonnique qu'on met en quarantaine.

Il faut se méfier de ces sanctions qui touchent l'enfant à son point sensible, car elles ont l'air de « porter » sur lui. Le but de la sanction n'est pas de faire souffrir, il est d'amender.

Il faut considérer aussi le **moment de l'évolution** de l'enfant. La formation du sur-moi tend à le doter d'un juge intérieur, à l'image de l'autorité des parents. Après avoir accepté cette autorité, l'enfant cherche à se créer ses propres règles de conduite et à conquérir son autonomie. Selon le moment de cette évolution où elle intervient, la sanction soulage la culpabilité de l'enfant, ou parfois crée la culpabilité. Elle n'est pas formatrice comme l'est le sentiment de la responsabilité. Selon l'heure, l'occasion, les tempéraments, il peut y avoir acceptation ou révolte. L'essentiel est que la sanction ne manifeste pas d'agressivité.

**La nature de la faute** est aussi un élément important. Dans l'idéal, la sanction devrait découler de la faute, en être la réparation ou la conséquence, la meilleure sanction étant celle où nous n'avons pas à intervenir. Devant certains problèmes moraux profonds, la sanction apparaît comme déplacée ; ici c'est plutôt un examen de conscience qui doit intervenir. En face d'un être autonome, il convient d'étudier le « soubassement » de la faute et d'analyser ses origines.

**La nature du dialogue** établi entre les deux parties permet de situer la sanction à sa vraie place. Si ce dialogue est l'expression de bonnes relations humaines, la sanction n'est jamais humiliante ou injuste, mais juste, logique, efficace à long terme, et aussi rassurante, apaisante, déculpabilisante. Ce sont les qualités que doit avoir la sanction pour être éducative.

On ne saurait, bien entendu, forcer son talent : certains sont naturellement sévères, d'autres sont libéraux. Il est difficile d'adopter une attitude contraire à sa nature sans tomber dans l'artifice. Mais il est souhaitable de se critiquer soi-même et de chercher à savoir ce qui nous anime quand nous prenons une sanction.

Sévères ou libéraux, il y a de bons et de mauvais éducateurs. Tout dépend de la relation qu'ils ont su établir. Ils sont bons si leur attitude n'est pas égocentrique, s'ils sont dirigés par le souci du bien de l'enfant.

Il importe surtout que la sanction ne soit pas considérée comme une solution. C'est un petit moyen, dont on voudrait pouvoir se passer, mais qui aide l'éducateur à affirmer son autorité pour mieux remplir son véritable rôle.

André BERGE.

## PROBLÈMES DE L'ADOLESCENT

L'adolescence, dit Littré, est « l'âge qui succède à l'enfance et qui commence avec les premiers signes de la puberté ». Il ajoute qu'elle s'étend jusqu'à l'âge adulte. Les premiers signes de la puberté apparaissent vers dix ou onze ans chez les filles. A quel moment entre-t-on dans l'âge adulte ? vers la vingtième année sans doute. C'est dire que l'enseignement du second degré n'a pratiquement affaire qu'à des adolescents.

Le terme est donc vague, couvrant de la même étiquette l'élève de sixième et celui de classe terminale et l'on comprend que les intéressés ne l'emploient jamais pour se l'appliquer à eux-mêmes.

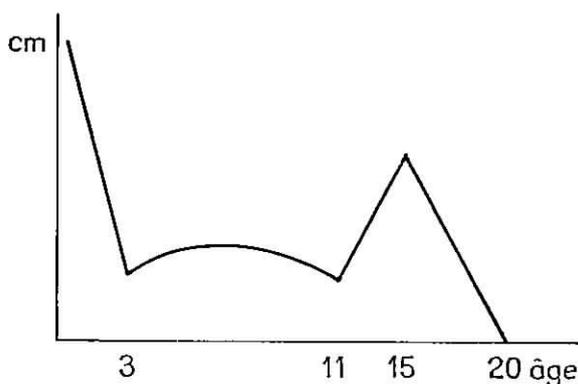
Par définition, l'adolescence couvre donc la période pendant laquelle l'enfant devient homme, c'est-à-dire la période où s'effectue à la fois une transformation physique et une évolution psychologique toutes deux considérables, tandis que l'intelligence se développe, qu'une forme nouvelle de la sexualité apparaît et que la personnalité se forme. Il s'agit bien d'une véritable révolution aux aspects multiples. L'important est qu'elle se déroule essentiellement dans le cadre de la famille et dans celui de l'école et qu'elle peut donc être contrôlée et guidée par la famille et par l'école dans la mesure où, la marche et les caractéristiques d'un phénomène explosif étant connues, on peut tenter d'en prévoir la portée ou les conséquences dans un monde qui, parallèlement, poursuit lui-même une transformation accélérée de toutes ses structures.

Il ne peut être question, dans les limites de cette brève étude, d'aborder tous les problèmes de l'adolescence. Ceux-ci font du reste quotidiennement l'objet des travaux les plus aiguisés de la part d'auteurs aussi nombreux que compétents. Mon dessein est seulement de saisir l'adolescent sous un angle un peu inhabituel et dans le cadre scolaire.

..

Physiologiquement, la puberté est la période au cours de laquelle s'accomplit la maturation sexuelle. C'est une longue période puisqu'elle s'étend de dix ou onze ans jusqu'à seize ou dix-sept ans pour les filles, de douze ou treize ans jusqu'à dix-huit ou dix-neuf ans pour les garçons. Heureusement, sur les cinq, six ou sept ans sur lesquels elle s'étend, l'intensité des perturbations qui l'accompagnent n'est pas constante.

Rien ne traduit mieux leur variation que la courbe individuelle de vitesse de la croissance. On y voit que la croissance, régulière et sensiblement uniforme depuis l'âge de trois ans, s'accélère brutalement, maintient son accélération pendant environ deux ans pour diminuer ensuite très rapidement et s'arrêter complètement entre dix-huit et vingt ans.



Deux remarques s'imposent à ce sujet.

En premier lieu, si cette courbe est d'un modèle commun à tous, elle reste cependant individuelle dans son développement. Chaque enfant possède son propre rythme de croissance, précoce ou tardif, lent ou rapide. Le démarrage de la poussée pubertaire, la vitesse absolue de la croissance, le moment où le sommet de la courbe est atteint, celui où la croissance se termine varient d'un individu à l'autre. Dans une collectivité d'adolescents, au

même âge chronologique correspondent les états les plus divers. La moyenne, ici comme le plus souvent en matière de biologie — et peut-être en bien d'autres domaines — ne traduit aucune réalité. Elle rassure en trompant.

En second lieu, la courbe individuelle de vitesse de la croissance présente un aspect dramatique qui disparaît aussi sur une courbe moyenne et qu'il est essentiel de ne pas perdre de vue. Un léger effort d'imagination permettra de mieux comprendre pourquoi. Tentons, prenant conscience de notre propre corps, d'imaginer que, dans l'espace de quelques mois, il grandisse de vingt ou trente centimètres et grossisse de dix ou quinze kilogrammes, que certains de nos organes se transforment, que notre voix change de timbre tandis que des pulsions inconnues et nouvelles nous agitent. N'y aurait-il pas là motif à se sentir profondément perturbé ? Cette impression de changer de traits, de changer de personnalité existe, sous forme pathologique, dans les débuts d'une maladie mentale fréquente en cette période de la vie, la schizophrénie, et l'angoisse en est la caractéristique. Bien sûr, les modifications, chez l'adolescent, ne sont pas pathologiques mais seulement organiques et fonctionnelles. Cependant l'angoisse peut être aussi vive et le risque est grand tant que l'adolescent n'a pas décidé s'il acceptait ou non ses transformations. Cette notion doit rester constamment à l'esprit de ceux qui ont à s'occuper d'adolescents.

L'ennuyeux, c'est que le démarrage de l'adolescence se fasse à un moment différent pour chaque individu. Des décalages de deux, trois ou quatre ans sont fréquents, l'accélération de la croissance est variable comme la vitesse même de la maturation. De sorte que, en fin de compte, un professeur de cinquième dans un établissement mixte aura comme élèves, et à la fois, des filles ayant achevé leur puberté et des garçons encore au stade infantile, avec entre eux tous les intermédiaires possibles. Ainsi, des individus qui auront à peine acquis le sens de l'abstrait, d'autres l'ayant maîtrisé depuis longtemps, beaucoup enfin aux prises avec toutes les incertitudes et les angoisses liées à leurs transformations en cours, vont se trouver assis sur les mêmes bancs, dans la même classe, et soumis, hélas ! aux mêmes compétitions, aux mêmes classements. La rigueur cartésienne mène directement aux limites de l'absurde. Il faut une solide dose d'inconscience pour rassembler de la sorte et faire lutter les uns contre les autres l'aveugle, le vieillard et le paralytique, pour ensuite, avec humeur (ou sans humeur ?), les noter. On ne pense pas assez aux consé-

quences d'une telle attitude sur ceux à qui elle s'applique et en qui le sentiment de la justice est profondément inscrit, au découragement ou à la révolte qu'elle peut susciter.

Cette inquiétude, cette insécurité que sa brusque transformation physique donne à l'adolescent — comme elle la donnait à l'Alice du Pays des Merveilles — se retrouve sur le plan intellectuel et sur le plan psychologique. L'évolution de l'intelligence est marquée par la maîtrise de l'abstraction, par la diminution relative des possibilités d'absorption de la mémoire, par le goût du raisonnement, l'affirmation des aptitudes, mais aussi par l'importance de l'imagination et de la rêverie, la disponibilité, la découverte des valeurs culturelles et spirituelles. Le doute et la foi se partagent l'esprit.



Rien ne traduit mieux cet état que le développement d'une émotivité souvent considérable qui se manifeste par tout un mélange d'instabilité psychomotrice, de nervosité, de timidité, d'auto-érotisme, qu'on peut considérer comme des phénomènes habituels en cette période de l'existence. La rougeur subite de la face, la transpiration ou le tremblement des mains, le bégaiement en sont la traduction fréquente, mais l'onychophagie en représente le symptôme le plus objectivement mesurable. La recherche systématique montre que, pratiquement absente à cinq ans — juste avant la première entrée à l'école — l'onychophagie débute assez brusquement à six ans, touchant d'emblée quinze pour cent environ des sujets. Elle demeure à ce taux jusqu'à l'âge de dix ans. A ce moment elle touche, grimant d'un palier, un enfant sur quatre et demeure à ce taux jusqu'à l'âge de quatorze ans chez les filles, jusqu'à celui de quinze ans chez les garçons. Ces pourcentages diminuent ensuite, très rapidement chez les filles — ô coquetterie —, bien plus lentement chez les garçons dont dix pour cent demeurent onychophages à vingt ans, sans doute ceux pour qui examens et concours impliquent la plus grande tension nerveuse, peut-être ceux chez qui se recruteront peu après les étudiants présentant des difficultés plus ou moins marquées d'adaptation.

L'émotivité objective chez l'adolescent la remise en question d'un monde construit et jusque-là rassurant. Tout ou presque devient incertain, y compris soi-même.

L'adolescent n'est certainement plus un enfant, mais il n'est qu'un « presque adulte ». Il porte en lui toutes les capacités hu-

maines, tous les besoins humains, tous les paradoxes et les contradictions, comme l'adulte, mais il n'est pas admis dans le monde des adultes, il vit sur une frontière, en pleine zone d'insécurité, en pleine période de transition, en plein risque d'inadaptation. Le monde de l'enfance est derrière lui, dans un passé désormais mort. Le monde adulte est devant, tout proche. Avant d'y basculer, l'adolescent tient à s'en distinguer. Il a conscience d'appartenir à un groupe social qui ne peut se confondre avec aucun autre, surtout pas avec celui des adultes, si proche soit-il. Pour calmer son insécurité, il éprouve la nécessité de s'affirmer, de s'opposer au formalisme adulte par un comportement original — lui-même rigoureusement enfermé dans un autre conformisme partagé par le groupe.

Ce qui résultera de cette révolte dépend des circonstances. Rien n'est plus extraordinaire que la richesse potentielle de l'adolescent, que ses possibilités d'épanouissement lorsque les conditions sont favorables, c'est-à-dire lorsque l'adolescent rencontre l'approbation et qu'une chance de participer lui est offerte. L'approbation ressemble à l'amour, qui est, dit Fougeyrollas, le ressort de la pédagogie. Participer, c'est à la fois recevoir et donner. Et, pour l'adolescent, donner est peut-être le plus important.

Ainsi se construit, au cours de l'adolescence, la personnalité. Car nous n'existons qu'en fonction des autres. Le développement de notre personnalité dépend de l'attitude des autres envers nous et de l'image que nous nous faisons de nous-mêmes et qui s'élabore surtout à partir de celle que les autres ont de nous. Ceci est capital pour l'adolescent qui, écrit Haim, « a besoin d'être reconnu par un autre pour se reconnaître lui-même, c'est-à-dire qu'il a besoin d'être écouté et entendu et compris avec tout le sérieux que méritent ses préoccupations. »

Insécurité, émotivité, doute, imagination, désir d'évasion, désir de s'affirmer, besoin d'être guidé, prise de conscience de soi-même, jugement, révolte, telles sont les caractéristiques majeures de l'adolescent. Il est étrange et inquiétant de penser que l'on a pu choisir de fixer au moment où l'adolescent est le plus perturbé celui où sera impérativement décidé, sous la responsabilité d'une seule personne, son orientation définitive. Aucun médecin, aucun vrai psychologue, aucun vrai pédagogue ne peuvent approuver une telle conception abstraite, artificielle, — et je dirai volontiers : criminelle — de l'orientation.

..

Personne ne songe à nier que l'adolescent soit perturbé. Mais on a peut-être trop tendance à déclarer la chose évidente et à minimiser les conséquences d'une telle perturbation. Les résultats d'une enquête menée il y a quelques années apportent ici un élément de jugement précis et difficilement discutable.

Cette enquête, exécutée en collaboration avec Mlle le Dr Murzeau (d'Angoulême), a porté sur 793 élèves de première et de classe terminale des lycées d'Angoulême et de Toulon. Elle a consisté à relever d'une part l'âge d'apparition des premières règles, point de repère indiscutable du développement pubertaire, d'autre part les doubléments de classe, considérés comme le reflet d'une chute dans le rendement scolaire. S'agissant d'élèves parvenues en fin de scolarité secondaire, ces doubléments passés ne pouvaient logiquement pas traduire un véritable manque de moyens intellectuels. Certains pouvaient s'expliquer par une cause pathologique ou socio-familiale, telle que maladie, accident, opération, deuil, changement d'école ou de résidence. D'autres en revanche ne pouvaient être rattachés à aucune cause réelle décelable et pouvaient donc être tenus comme symptômes scientifiquement acceptables d'une baisse passagère du rendement scolaire demeurée sans explication satisfaisante.

Sur les 793 élèves formant l'échantillon étudié, 112 ont été éliminées parce que la date d'apparition des premières règles ne pouvait être précisée ou parce que les jeunes filles, réglées avant onze ans ou après quatorze ans n'étaient pas en nombre suffisant pour permettre d'en tirer des conclusions valables. L'enquête a donc porté sur 681 jeunes filles. Sur ce nombre 361 n'avaient doublé aucune classe et 131 avaient doublé pour une cause connue, dont beaucoup l'avaient fait dans une période très éloignée de la date d'apparition des règles. En fin de compte, 189 jeunes filles soit 27,7 % de l'effectif étudié, avaient doublé « sans cause » au cours de la période allant de deux ans avant à deux ans après la date d'apparition des premières règles.

En clair, on constate que plus d'une jeune fille sur quatre double, sans cause apparente, pendant sa période pubertaire.

Mais, ici comme ailleurs, une moyenne statistique masque et minimise la vérité. En fait, l'enquête a montré que les doubléments « sans cause » s'observent chez 14,2 % des jeunes filles réglées à onze ans, chez 21,6 % des filles réglées à douze ans, chez 31,7 % de celles qui sont réglées à treize ans et chez 38,5 % des filles réglées à quatorze ans. Rien de plus logique. Si le degré de

perturbation est sans doute, en valeur absolue, identique, les programmes scolaires sont plus chargés et plus difficiles en classe de troisième (quatorze ans) qu'en classe de cinquième (douze ans).

Il est certain que les garçons ne sont pas mieux servis. Etant donné le décalage de leur maturation par rapport à celle des filles, on peut penser que leur période de perturbation maxima s'étend surtout de la classe de quatrième à la classe de seconde.

Que plus du quart des adolescents doublent — souvent, je le crains, sans utilité — l'une des classes qu'ils suivent dans leur période de fragilité est une notion que chefs d'établissement et professeurs doivent connaître. C'est aussi une responsabilité qu'ils ne peuvent éluder.

Il est évident qu'il est difficile, dans une collectivité, de ne considérer que les individus. Et pourtant, malgré le désir d'obtenir l'équité pour tous et la plus large démocratisation de l'enseignement, le système favorise obligatoirement ceux qui, par la chance de gènes particuliers, souvent ethniques, ou de bonnes conditions socio-économiques et socio-culturelles, ont une maturation précoce. Ceux qui, par d'autres hasards, ont une maturation tardive, se verront à coup sûr enfermés dans le cercle des notes médiocres et des doubléments de classe et rejoindront sous l'étiquette « mauvais élève » ou « paresseux » ceux dont le rythme de travail, un peu lent, n'a pas permis qu'ils se maintiennent dans le flot.

C'est l'une des raisons pour lesquelles, de plus en plus, les jeunes considèrent comme sans signification le mode traditionnel de notation et de classement. Le zéro attribué à une version de deux pages dans laquelle, malgré le travail de l'élève, apparaissent un contre-sens et deux faux-sens, ce zéro qui témoigne de la survivance d'une pédagogie négative, est symboliquement responsable de la remise en cause de tout un système de valeurs.

Il faut voir là d'abord une réaction de défense contre l'anxiété. Mais l'indifférence, le désintérêt peuvent suivre rapidement. Sinon, le suicide est possible — et trop fréquent. On doit bien reconnaître que l'école de Jules Ferry ou de Duruy était faite pour les enfants du temps de Jules Ferry et de Duruy. A certains points de vue, il est fâcheux pour un peuple d'avoir un trop long passé.

\*\*

L'adolescent d'aujourd'hui n'est pas très différent de celui que nous avons été. Il n'a pas tellement changé. Il reste conditionné par la mise en fonction des gonades sous l'action des hormones gonadotropes hypophysaires, présentes depuis toujours et libérées au moment de la puberté, pour une raison qui nous échappe complètement, par la levée du frein diencéphalique qui les maintenait prisonnières jusque-là. Dès lors, la sexualité évolue tandis qu'apparaissent les signes sexuels secondaires et que se développe la maturation sexuelle. Signalons en passant que ces signes sexuels secondaires apparaissent peu avant le sommet du pic de croissance tandis que la fonction sexuelle (premières règles, première éjaculation) se manifeste peu après ce sommet.

C'est le moment où le garçon s'affirme garçon, la fille fille, à la fois attirés l'un vers l'autre et opposés l'un à l'autre, le garçon méprisant la fille, la fille craignait le garçon. Les sentiments de l'adolescent restent quelque temps ambivalents. Mais la maturation sexuelle de la fille se déroule sur deux ans alors que celle du garçon s'étend sur cinq ou six ans. Ceci aussi est une notion importante. Non seulement la fille évolue plus tôt, mais elle évolue plus vite. Il n'est pas sûr qu'une telle constatation plaide pour la mixité pendant cette période particulière.

Rien de tout cela n'est très nouveau et pourtant, de nos jours, l'adolescent craque plus qu'autrefois dans le cadre où il est maintenu.

Il ne faut pas en chercher la cause là où elle n'est pas, ni donner de nouveaux complexes aux parents — on a beaucoup trop parlé de leur « démission » hypothétique — ou aux maîtres ou professeurs. On oublie trop qu'il y a une accélération de la civilisation, une évolution sociale terriblement rapide qui font que les structures anciennes ne sont plus adaptées ni efficaces. On oublie trop le bain audio-visuel dans lequel l'enfant est plongé dès sa naissance, bain vivifiant par l'appel constant qu'il fait à l'intelligence, mais en même temps bain de facilité, bain d'érotisme et de violence.

C'est pourquoi on peut parler aujourd'hui d'un problème de la jeunesse. Mais il faut bien comprendre que ce n'est pas de celle-ci qu'on doit en attendre la solution.

\*\*

On pourrait certes évoquer bien d'autres aspects de cette

immense question de l'adolescence et il aurait fallu, à coup sûr, aborder des problèmes importants : l'internat et ses conséquences affectives, si mal résolues, la discipline, l'alimentation...

S'il fallait, en quelques lignes résumer l'essentiel de cette trop longue — ou trop brève — étude, on pourrait proposer de retenir :

— le caractère individuel du phénomène pubertaire, avec ses différences pour chaque sexe, sa durée différente pour chaque sexe, le moment différent pour chaque individu auquel la puberté se déclenche, le caractère dramatique du phénomène ;

— les perturbations considérables que cette puberté apporte à l'adolescent et qui expliquent émotivité, instabilité, rêverie, chute passagère du goût au travail — et il y a là motifs à des doublements qui ne sont pas dus à d'autres causes ;

— la nécessité de comprendre l'adolescent et de l'aider en le guidant sans l'enfermer et en tenant compte de l'évolution de notre civilisation ;

— le crédit qu'il faut accorder à cet être au potentiel si riche et si pur malgré le portrait qu'on peint trop souvent de lui ;

— l'intérêt que peuvent avoir chefs d'établissement et professeurs à éclairer leur jugement en ayant recours au médecin scolaire, lorsqu'il y en a un attaché à l'établissement et lorsque des problèmes se posent lors des conseils de classe ou des conseils de discipline. Quant aux décisions d'orientation, il serait impensable qu'elles engagent la seule responsabilité d'un homme, si sage fût-il, et l'on comprendrait mal que le médecin n'y soit pas intimement associé.

Jacques THOMAZI.

---

#### BIBLIOGRAPHIE TRES SOMMAIRE

Semaine d'étude sur l'adolescence. — C.E.M.E.A. Château de Vaugrigneuse  
11 au 15 avril 1961.

Enfance, n° 4/5 1958.

Enfance, n° 1/2/3 1965.

D. Origlia et H. Quillon. — L'adolescent - E.S.F. Paris 1964.

## QUELQUES ASPECTS BIOLOGIQUES, PSYCHOLOGIQUES ET SOCIAUX DE L'ACTION EDUCATIVE

*Agir sur l'enfant c'est agir sur l'homme et au delà de l'homme et par l'homme sur le monde. En retour et dans le même temps, agir sur le monde c'est agir sur l'homme et, en deçà de l'homme et par l'homme sur l'enfant.*

MARCEL DEMONQUE.

La destinée humaine est de toute éternité le résultat de la combinaison d'éléments divers et complexes dans lesquels l'hérédité et le milieu de vie mêlent leurs ombres et leurs lumières.

Certains marqués par le tragique fardeau de l'hérédité traîneront toute leur vie une existence de misère,

d'autres, riches de possibilités, échoueront parce qu'ils ne trouveront pas dans leur milieu familial et social les conditions indispensables au développement de leurs potentialités,

d'autres encore, apparemment les moins favorisés, handicapés par une maladie chronique ou une infirmité, connaîtront, conséquence de leurs richesses intérieures, de magnifiques réussites.

C'est dire que si le développement des sciences humaines nous permet de commencer à percer le mystère qui entoure la formation de la personnalité individuelle, il persiste et persistera toujours de nombreux impondérables. « Il est un Dieu qui façonne à son gré nos destinées, quelle que soit l'ébauche que nous en faisons » a écrit Shakespeare dans Hamlet.

Dès la conception se joue le sort de l'enfant. Ses joies et ses peines, ses chances de réussites ou d'échecs sont en partie contenues dans les gènes des cellules reproductrices qui s'accouplent au hasard des circonstances de la vie. Chaque enfant possède un patrimoine héréditaire, véritable « dot biologique », qui lui est propre. De la qualité de ce patrimoine héréditaire dépend tout l'avenir physique et mental de l'homme et sa conservation aura pour les médecins de demain la même importance qu'avait pour les médecins d'hier la lutte contre l'infection, cela d'autant plus que « la civilisation aboutit à la dégradation de l'espèce ». Il est en effet une loi biologique, celle de la stabilité de l'espèce, de « l'intransmissibilité de l'acquit », ce qui signifie que ne se communiquent jamais d'une génération à une autre les fruits de l'expérience individuelle et les acquisitions de la civilisation et que « l'immense différence qui existe entre le vieux tailleur de silex et son héritier d'aujourd'hui n'est que l'œuvre de la civilisation, c'est-à-dire de la culture graduellement accumulée et transmise par tradition sociale » (Jean Rostand) (1).

Aujourd'hui la qualité du patrimoine héréditaire est menacée par un certain nombre d'influences nocives qui favorisent la mutation des gènes et facilitent, par la propagation d'un matériel génétique défectueux, l'accroissement de la misérable cohorte des tarés, des débiles et des infirmes. Ce « mal biologique » est d'autant plus grave pour la collectivité que, conséquence des progrès de la médecine et de l'hygiène, la sélection naturelle a perdu de sa rigueur et de son rôle épurateur et qu'on crée une véritable sélection à rebours qui permet la survie et la reproduction des porteurs de tares génétiques physiques et mentales.

La seconde phase de l'épopée prénatale est celle de « la vie clandestine intra-utérine ». C'est durant les dix premières semaines de la vie, au moment où se forment les organes essentiels que l'embryon est le plus vulnérable et nous savons la somme des périls qui le menacent à ce moment. Certains sont bien connus comme l'irradiation intempestive des organes abdominaux de la mère, l'usage inconsidéré d'agents thérapeutiques tératogènes, l'infection par certains virus ou parasites qui provoquent de graves lésions pourtant notamment sur le système nerveux.

---

(1) Jean Rostand : « L'homme ». Un ouvrage de 181 pages édité en 1962 chez Gallimard.

Au bout des dix semaines nécessaires à l'édification des organes, l'embryon est devenu fœtus et jusqu'à l'accouchement il poursuivra l'élaboration de ses fonctions organiques. Durant cette période fœtale le risque dominant est celui d'une naissance prématurée dont nous connaissons encore mal les causes et qui, si l'enfant vit, hypothèque lourdement son avenir.

C'est dire toute l'importance d'une surveillance médicale et sociale régulière et d'une éducation des mères pendant la période prénatale et la prudence que nous devons avoir avant d'accomplir un acte thérapeutique, spécialement dans les dix premières semaines de la grossesse.

L'accouchement est normalement un acte physiologique sans histoire. Dans certains cas il peut se transformer en drame, le traumatisme obstétrical et ses complications pouvant marquer tragiquement la destinée de l'enfant, le faisant entrer dans le monde douloureux des infirmes et des débiles. Là encore de gros efforts sont à faire pour améliorer les conditions de l'accouchement et réduire les risques qui menacent le nouveau-né.

Au moment où il pousse son premier cri, l'enfant n'est pas, comme on l'a dit, une cire vierge. Il est âgé de neuf mois et possède déjà un passé, des antécédents.

Alors commence le cycle de l'aventure humaine et les dangers qui menacent l'enfant se multiplient et se diversifient, la lutte pour la vie devenant un impératif de l'existence quotidienne.



« L'homme se distingue de l'animal par le fait qu'il naît pré-maturé. Sa personnalité s'élabore après la naissance dans une série de matrices culturelles qui sont aussi importantes pour son développement que la matrice maternelle. Ce sont les relations émotionnelles qu'il entretient au cours de ses deux premières années avec sa mère, puis avec sa famille qui conditionnent toute sa vie affective. C'est l'apprentissage du langage en temps voulu, c'est-à-dire entre deux et cinq ans, qui conditionnera toute sa vie intellectuelle » (Paul Sivadon) (1).

Nous connaissons bien depuis quelques années les dégâts souvent irréversibles que peut subir l'intelligence sous l'influence de

---

(1) Paul Sivadon : « L'arriéré dans le monde moderne ». Un article publié dans le numéro de la revue « Esprit » consacré à l'enfance handicapée - Novembre 1965, pp. 632-641.

carences affectives prolongées dès les premiers mois de la vie. Comme on l'a dit très justement, le jeune enfant a autant besoin du sourire de sa mère qu'il a besoin de vitamines.

Nous savons encore que le rythme de croissance des différents tissus qui constituent l'organisme est variable. On sait que la période pubertaire est caractérisée par le développement rapide des organes de reproduction qui se traduit par cette extraordinaire transformation biologique et psychologique qui marque le passage de l'enfance à l'adolescence. On sait généralement moins que le développement du système nerveux est très précoce : à la naissance le poids de l'encéphale atteint 25 p. 100 de son poids adulte, à 6 mois 50 p. 100, à 1 an 60 p. 100, à 5 ans 90 p. 100. « Idéalement, — a écrit J.M. Tanner (1) — dès qu'un stade de développement cérébral est atteint, le milieu extérieur devrait fournir les éléments correspondants à la fonction intéressée ». C'est dire l'importance de l'action éducative dans les premières années de la vie et le rôle que jouent dans la formation de la personnalité les stimulations qu'apportent le milieu familial d'une part, les écoles maternelles et les jardins d'enfants d'autre part.

Depuis la naissance jusqu'à la fin de l'adolescence, parents, éducateurs et médecins doivent conjuguer leurs efforts pour satisfaire les besoins élémentaires d'un organisme en croissance continue. Ces besoins sont qualitativement les mêmes pour tous les enfants du monde, mais ils se combinent et s'associent de façons diverses suivant le milieu social et le pays auxquels ils appartiennent, comme les couleurs de la palette du peintre sur la toile ou les notes du clavier d'orgue dans l'exécution d'une symphonie : besoins affectifs, besoins nutritionnels, besoins sanitaires, besoins éducatifs, besoins sociaux.

Dans les régions les plus défavorisées où toute la vie économique et sociale est paralysée par la présence de maladies épidémiques, de malnutrition, de mauvaise hygiène du milieu, le problème qui domine est celui de la vie biologique. Tous les efforts seront concentrés sur la lutte contre ces fléaux dominants. A l'opposé, dans les régions jouissant de conditions de vie plus favorables où la santé de l'enfant dépend moins du milieu naturel que du milieu familial et social, les efforts porteront sur l'amélioration

---

(1) J.M. Tanner : « Education et croissance ». Un ouvrage de 147 pages édité en 1964 chez Delachaux et Niestlé (un graphique page 22 reproduit les courbes de croissance des différents tissus de l'organisme).

des conditions de vie, l'organisation de services sociaux, la scolarisation et l'orientation professionnelle, la réadaptation des handicapés.



Un document du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance précise qu'il y a dans le monde plus d'un milliard d'enfants de moins de quinze ans parmi lesquels cinq cent millions vivent dans des conditions d'existence inhumaines, la faim, la maladie, l'ignorance et la misère constituant la toile de fond de leur existence quotidienne. Les causes de cette misère sont trop profondes pour qu'il soit possible de les faire disparaître par de simples dons de vivres et de médicaments et les gestes les plus généreux risquent d'être sans lendemain si, se limitant à une assistance temporaire, ils n'essaient pas de s'attaquer au fond du problème.

Depuis de nombreuses années, dans tous les pays du monde, des hommes se sont souciés de ces inégalités qui commencent dès l'aube de la vie et vont en s'accroissant tout au long de l'existence. Ce n'est cependant qu'au cours des dernières décennies que les peuples ont pris une claire conscience de leurs responsabilités et se sont attachés de façon concrète à chercher des solutions à la misère des enfants du monde. Citons ce qu'écrivait Robert Debré en 1950 :

« L'enfant est un problème moderne. Les hommes ont mis « longtemps à s'apercevoir que l'enfant avait une sensibilité, une « intelligence, une mémoire qui, pour être souvent réfugiée dans « le subconscient est plus implacable que celle de l'adulte. Le sort « de l'enfant n'a soucié les civilisations que lorsqu'elles se sont « aperçues qu'elles pouvaient disparaître faute de voir remplacer « les morts par les nouveau-nés ».

Une notion nouvelle est née après la seconde guerre mondiale et s'est concrétisée dans la « Déclaration des droits de l'enfant » approuvée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1959.

Dans ses dix articles, la Déclaration du 20 novembre 1959 reconnaît que l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, doit bénéficier d'une attention spéciale et de soins spéciaux ; qu'il a droit à la santé et à l'éducation, à la sécurité affective et matérielle, au respect et à la protection sans aucune discrimination de quelque ordre soit-elle. Elle précise d'autre part que ces droits engagent la responsabilité de tous ceux qui s'occupent de sa protection et son éducation.

Cette déclaration situe la pensée de notre époque par rapport à l'enfance. Elle ne proclame pas de doctrine originale mais elle marque une prise de conscience et une volonté d'action qui doivent servir de guide aux efforts entrepris en faveur de l'enfance dans tous les pays du monde.

Tous ces faits ont donné à la politique en faveur de l'enfance dans le monde contemporain une nouvelle dimension. Elle s'est à la fois élargie et approfondie, son objectif n'étant plus seulement la lutte contre la maladie et la mort, mais la préparation de l'enfant à la vie, son intégration dans le monde des adultes, le combat contre les divers handicaps physiques, psychiques et sociaux qui le menacent.

Cette nouvelle dimension des problèmes de l'enfance est fondée sur une triple notion qui est à la base de toutes les activités du Centre International de l'Enfance créé à Paris en 1949 par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance et le gouvernement français (1) : unité de la personnalité de l'enfant - unité de l'action médicale, sociale et éducative - unité du développement économique et social des communautés.

1 - L'enfant doit toujours être considéré dans toute sa complexité et sous tous les aspects que revêt sa personnalité, biologiques, psychologiques et sociaux, aucun ne devant être négligé au profit des autres. Une étroite interdépendance existe entre le développement physique et mental de l'enfant d'une part, ses possibilités d'acquisition de connaissance et d'adaptation sociale d'autre part.

Si le métier de médecin est avant tout de faire de la bonne médecine, faire de la bonne médecine à notre époque consiste non seulement à connaître parfaitement les aspects cliniques et thérapeutiques des maladies, mais encore leurs aspects préventifs, éducatifs, sociaux et économiques.

Si le travail de l'instituteur est d'enseigner les enfants, il doit encore s'inquiéter de ce qu'ils feront de leur savoir et les préparer à leur vie familiale, professionnelle et sociale, leur donner non seulement une large culture générale mais encore leur ouvrir de vastes horizons sur la vie nationale et internationale, sociale et économique.

Dans les périodes stables un même fonds commun pouvait

---

(1) E. Berthet : « Le Centre International de l'Enfance (1950-1966) ». Revue d'hygiène et de médecine sociale, n° 3, avril-mai 1967, pp. 267-286.

servir à plusieurs générations successives. Cette conception est aujourd'hui périmée, nos connaissances nouvelles en biologie, en psychologie, en sociologie nous obligent à de permanentes adaptations de notre action éducative. Il faut adapter l'école à l'enfant, ce qui ne sera possible que si les éducateurs ont une connaissance suffisante des facteurs qui interviennent dans la croissance et le développement aux différents âges de la vie.

2 - La complexité des problèmes que posent la formation et la protection de l'enfance exige un travail d'équipe où chacun apporte les données de sa technique et de son analyse, équipe qui comprendra médecins et nutritionnistes, éducateurs et psychologues, sociologues et démographes, économistes et urbanistes, administrateurs et hommes politiques.

L'action éducative comme l'action sociale ou médicale, sont des disciplines sans frontières. Ce qui ne veut pas dire que l'éducateur, le travailleur social ou le médecin doivent posséder la somme de connaissances nécessaires pour embrasser toutes les faces de la personnalité des enfants dont ils ont la charge, mais ce qui signifie qu'ils ont le devoir, lorsqu'ils sont arrivés aux limites de leur compétence, de faire appel à tous les techniciens qui peuvent compléter et parfaire leur action.

C'est dans cet esprit qu'une large place doit être accordée dans les programmes scolaires aux multiples facteurs qui ont une influence sur la santé physique et mentale. Cette santé ne doit pas être conçue comme la seule absence de maladies ou d'infirmités mais comme l'harmonie totale de la personne humaine « où le corps apporte à l'esprit le service parfait et silencieux d'une machine admirablement souple, et où le corps et l'esprit offrent à l'âme le concours sans défaut d'un système complexe où les puissances diverses se composent » (R.P. Doncoeur). La protection sanitaire ne se limite pas à la construction d'hôpitaux et de dispensaires, elle dépend autant d'une meilleure organisation des structures socio-économiques, de la construction de maisons saines, de la possibilité de disposer d'une alimentation équilibrée, du développement de l'éducation populaire, de l'amélioration générale du bien-être des communautés.

3 - Alfred Sauvy a fortement insisté sur le fait que la plus grande richesse d'un pays est sa population exprimée en quantité et appréciée en qualité. Elle est une grande force si tout est entrepris pour la maintenir en santé, lui permettre de s'instruire, de travailler et de développer le maximum de ses possibilités. Elle

est, par contre, une grande faiblesse si, quelles qu'en soient les raisons, l'homme ne peut pas trouver dans son cadre de vie les moyens de s'épanouir pleinement tant sur le plan physique que mental et social.

On peut dire que tous les efforts réalisés en faveur de la santé de l'homme représentent pour une nation le test le plus sûr de son développement car ils exigent non seulement un niveau matériel et culturel élevés, mais encore de profondes qualités morales.

Que le progrès social soit une condition fondamentale du progrès économique est une notion qui n'a pas encore suffisamment pénétré dans l'esprit de certains planificateurs, économistes et hommes politiques qui n'accordent dans les plans de développement économique et social qu'une place insuffisante à la préservation du « capital humain ».

Aujourd'hui où tout se met en équation et où les données quantitatives prennent une place de plus en plus grande dans les sciences humaines, le coût de la vie, la valeur du capital humain ont été précisés par certains économistes. C'est ainsi qu'on a calculé que le coût de la formation, de la conception à l'âge de quinze ans, représente cinq années de revenu du travail d'un adulte. Le décès d'un enfant avant l'âge de quinze ans constitue sur le plan économique une perte pour la société, alors qu'il y a bénéfice si le décès survient à quarante ans et que ce bénéfice est doublé si le décès survient à soixante-cinq ans.

La formation du capital humain et la lutte contre « le gaspillage de matière grise » doivent être à notre époque une priorité dans tous les pays du monde, plus spécialement dans ceux qui ont un développement économique et social encore médiocre.

René Maheu a insisté sur les trois graves déficiences de la scolarisation dans le monde contemporain (1) :

— l'augmentation de la scolarisation intervient surtout dans l'enseignement primaire, progrès qui sont parfois plus apparents que réels, les enfants n'ayant eu que quelques années de scolarité et vivant dans un milieu analphabète retournant vite à l'analphabétisme ;

— la déperdition considérable des effectifs en cours d'étude, comme le montre le tableau suivant extrait d'un document de l'O.N.U. publié en 1962 qui donne le pourcentage des « déchets »

---

(1) René Maheu : « La civilisation de l'universel ». Un ouvrage de 282 pages, édité en 1966 chez Laffont.

entre la naissance et la fin des études secondaires dans deux pays de niveau de développement très différents, l'Inde et les Etats-Unis d'Amérique.

	Inde %	U S A %
Enfants atteignant l'âge de un an .....	82	97,4
Enfants atteignant l'âge de sept ans .....	67	96,8
Enfants inscrits dans les écoles primaires ....	64	96,3
Enfants achevant leurs études primaires .....	14	65
Enfants inscrits dans les écoles secondaires ..	11	63,2
Enfants achevant leurs études secondaires ....	2,3	48,7

— l'inadaptation des programmes aux besoins économiques et sociaux et aux conditions réelles du développement des collectivités nationales.

Ces déficiences sont, a écrit le Directeur général de l'Unesco, « un facteur permanent de frustration du fait que de nombreux élèves ne peuvent poursuivre régulièrement leurs études au niveau supérieur, frustration qui ne laissent pas d'engendrer dans la jeunesse des crises dangereuses qui parfois ont leur répercussions sur le plan politique ».

La rapidité d'évolution du monde contemporain, l'extraordinaire révolution scientifique et technique que nous vivons nous imposent une vue prospective de notre action éducative qui consiste, comme l'a écrit Gaston Berger, « à penser notre action d'aujourd'hui en fonction de demain et non pas notre action de demain en fonction d'aujourd'hui », ce qui est d'autant plus difficile qu'il faut que nous réfléchissions à ce qui se passera dans vingt ou trente ans avec un outillage mental qui est celui que nous avons reçu nous-mêmes il y a vingt ou trente ans.

Nous sommes entrés en même temps dans l'ère des antibiotiques et de l'énergie nucléaire, de l'avion à réaction et des explorations interplanétaires. Notre esprit vagabonde entre deux infinis et « la disproportion de l'homme » dont parlait Pascal est plus actuelle que jamais ; d'un côté on poursuit de minutieuses recherches sur la structure des virus et du noyau de l'atome, de l'autre on envisage la conquête de nouvelles planètes et ce ne sont plus les tapis magiques des contes orientaux qui hantent dans les espaces interplanétaires mais des satellites artificiels qui font dix-huit fois le tour du globe en une journée à quelques vingt-huit mille kilomètres à l'heure.

L'important ce sont non seulement les changements en eux-mêmes qui sont signes de progrès, mais la rapidité de leur rythme. La mobilité des armées de Napoléon n'était guère différente de celle des armées d'Hannibal, la productivité des bâtisseurs de cathédrales n'était pas plus grande que celle des constructeurs de pyramides et les médecins du XVIII<sup>e</sup> siècle n'avaient pas beaucoup plus de possibilités thérapeutiques que les disciples d'Hippocrate ou d'Avicenne. Aujourd'hui tout va très vite et nous avons beaucoup de peine à adapter nos structures sociales aux progrès techniques.

Citons l'exemple de l'explosion démographique survenue brutalement et à laquelle le monde ne s'attendait pas dans les premières années du siècle : alors qu'il a fallu cent ans — entre 1830 et 1930 — pour que la population mondiale passe de un à deux milliards d'habitants, il n'a fallu que trente ans — entre 1930 et 1960 — pour qu'elle augmente de deux à trois milliards d'habitants et il faudra, d'après les prévisions des démographes, quinze ans — entre 1960 et 1975 — pour qu'elle passe de trois à quatre milliards d'habitants, avant d'atteindre six milliards en l'an 2.000. Cette croissance démographique pose d'importants problèmes sur le plan nutritionnel et social. C'est ainsi que les besoins nouveaux à prévoir dans une ville des Etats-Unis pour chaque fraction nouvelle de mille habitants ont été chiffrés (1) :

- 4,8 salles de classes élémentaires
- 3,6 classes d'enseignement secondaire
- 3,5 hectares de terrain réservé aux établissements d'enseignement, aux parcs et aux jardins de jeux
- 450.000 litres d'eau supplémentaires par jour
- 1,8 agent de police et 1,5 pompier supplémentaires
- 1 lit d'hôpital supplémentaire
- 1 millier de livres supplémentaires pour les bibliothèques
- 1 place à la prison
- l'évacuation et le traitement d'eaux usées chargées de 76 kilos de matières polluées.

Une conséquence de cette accélération des progrès scientifiques et techniques qui touche directement l'action éducative, est le nombre croissant des inadaptés sociaux relevé dans tous les pays du monde, le cas extrême étant représenté par la délinquance

---

(1) « Santé du Monde », magazine de l'Organisation Mondiale de la Santé, décembre 1964.

juvénile : en France, le nombre de mineurs jugés par les tribunaux est passé de 17.944 en 1950 à 26.894 en 1960 et 43.789 en 1965.

Nous devons prendre conscience de notre responsabilité dans ce drame de l'enfance inadaptée. Dans la majorité des cas, ce n'est pas l'enfant qui est inadapté, mais le milieu qui n'est pas adapté aux besoins fondamentaux de l'enfant. Notre réaction devant la délinquance juvénile n'est souvent que le réflexe de défense d'une société qui ne voit pas dans l'inadaptation qu'un cas de pathologie individuelle alors qu'il s'agit en réalité d'un problème de pathologie sociale accentué ces dernières années par le divorce existant entre les diverses maturations de l'enfant.

La maturation physique s'est accrue depuis le début du siècle sous l'influence des progrès de la nutrition, de la médecine et de l'hygiène ; le poids et la taille sont plus élevés, les pubertés plus précoces chez les filles, la résistance de l'organisme aux infections meilleure.

La maturation intellectuelle s'est, elle aussi, modifiée sous l'influence d'une prolongation de la scolarisation et du développement des moyens audiovisuels pour la diffusion des connaissances. Ce qui ne veut pas dire que les niveaux d'intelligence aient augmenté mais que la presse, la radio et la télévision ont permis une information instantanée et universelle qui touche au moment même où un événement se produit, aussi bien le bureau de travail de l'homme d'Etat que la misérable boutique d'un souk d'Orient ou le taudis d'une ville surpeuplée.

La maturation de la personnalité, de l'affectivité, du jugement et du caractère est par contre restée la même. Le degré de compréhension et d'assimilation d'un enfant à un âge donné n'a pas varié et n'a nullement profité des progrès techniques.

Cette dysharmonie d'évolution des maturations n'est pas sans jouer un rôle dans l'aggravation de la délinquance juvénile dans les différents pays du monde où les délits sont commis avec une technique d'adulte et une motivation d'enfant, ce qui est le cas d'un des délits le plus fréquemment rencontré chez les adolescents, le vol d'automobiles.

\*\*

Tous ces événements ont fortement marqué et marqueront plus encore dans les années à venir notre conception de l'éduca-

tion. Là comme dans les autres sciences humaines, tout doit être remis en question, les principes et les méthodes. Nous devons avoir à l'esprit que les enfants qui commencent aujourd'hui leurs études primaires atteindront quarante ans en l'an 2.000 et que ce sont eux qui auront alors la charge de la destinée du pays dans les domaines politiques, économiques, culturels et sociaux.

Que sera cet an 2.000 ? Nous l'ignorons mais nous pouvons prévoir qu'il sera rude et que les hommes d'alors auront à résoudre des problèmes de plus en plus complexes.

« L'approche de l'an 2.000, — a écrit Pierre George — s'en-  
« tourne de la même angoisse que celle de l'an 1.000 où on atten-  
« dait l'apocalypse et la fin du monde, mais elle est cette fois  
« objectivement justifiée par l'acquisition par les hommes des  
« moyens matériels d'anéantir des dizaines de millions des leurs  
« en quelques secondes, de dévitaliser des continents entiers par  
« l'effet de la radio-activité » (1).

L'enfant est un homme en puissance. Cet être inachevé, parents, éducateurs et médecins ont pour mission non seulement de préserver sa santé mais encore de le préparer à la vie, de rechercher le développement harmonieux et équilibré de toutes ses potentialités, partiellement déterminées par son héritage héréditaire, de « l'enrichir de ses dons » suivant la formule de Paul Valéry.

C'est dire que la mission de l'école dans le monde moderne doit dépasser largement sa seule fonction pédagogique pour remplir une tâche sociale lourde en exigences : la formation de la personnalité de l'enfant.

Cette formation ne se limite pas à apprendre aux enfants à lire, à écrire et à compter, à préparer des candidats aux examens et aux concours. L'école doit contribuer à « la construction de l'homme ». Construire l'homme, c'est suivant la formule de Montaigne, « donner aux enfants une tête bien faite plutôt que bien pleine », à quoi nous ajouterons une santé totale, physique et mentale, qui leur permettra d'aborder le difficile monde des adultes avec le maximum de chances.

Si les premières années de la vie de l'enfant jettent les fondations de ce que sera sa personnalité, la période scolaire est celle

---

(1) Pierre George : « Panorama du monde actuel ». Un ouvrage de 275 pages édité en 1965 aux Presses Universitaires de France.

où se réalisent les premières étapes de l'édifice et où la croissance somatique et le développement psychique demandent une surveillance permanente et attentive.

C'est à cette période de la vie de l'enfant que l'étroite collaboration entre parents, éducateurs, psychologues et médecins prend une particulière importance. Les uns et les autres travaillent sur une même matière humaine. Si leurs techniques sont différentes, ils ont le même souci et le même objectif : faciliter au maximum la maturation des enfants dont ils ont la responsabilité.

Dans de nombreux cas les contacts et les échanges entre parents, éducateurs, psychologues et médecins sont insuffisants et demandent à être approfondis. C'est dans ce but qu'il est nécessaire de multiplier les rencontres qui permettent aux uns de mieux connaître les problèmes que posent les exigences physiologiques et psychologiques de l'enfant, aux autres d'accorder aux tâches éducatives toute la place qu'elles ont dans l'évolution de la personnalité de l'enfant et sa préparation à la vie.

L'action éducative au cours des prochaines décennies doit non seulement préparer l'enfant à une adaptation aussi parfaite que possible au monde dans lequel il vivra, mais encore donner à chacun le goût du dépassement, le problème n'étant pas seulement de se sentir à l'aise dans le monde existant mais de le dominer et d'orienter son évolution dans la recherche du bien commun de « tout l'homme et de tous les hommes » suivant la formule de François Perroux.

Depuis la fin de la seconde guerre mondiale nous assistons à une véritable « planétisation de l'humanité » comme l'a écrit Teilhard de Chardin, dont la conséquence est le sentiment sans cesse croissant que les hommes ont pris de leur solidarité et de leur dépendance. Ce sentiment nous devons le développer chez l'enfant en lui donnant un sens international, en lui faisant prendre conscience de son appartenance à l'humanité, de la responsabilité collective et de la solidarité de chaque homme vis-à-vis des autres hommes.

Difficile à obtenir chez l'adulte, cette prise de conscience est de réalisation plus aisée chez l'enfant qui est libre de tout préjugé philosophique, nationaliste ou racial et à qui on peut aisément donner l'occasion de découvrir par lui-même les dimensions du monde contemporain.

C'est à l'âge scolaire où se précise la personnalité, où se

tissent les premiers liens de sympathie en dehors du cercle familial que cette éducation devra commencer en utilisant tous les moyens audio-visuels dont nous pouvons disposer. Le problème qui se pose et qui se posera avec encore plus de force aux enfants de demain est de connaître, de comprendre et d'aimer des êtres dont le style de vie, les mœurs et les coutumes seront différentes des leurs (1).

Une anthropologue américaine, Margaret Mead, raconte qu'un chef indien assimilé depuis plusieurs années dans une communauté blanche exprimait ainsi son sentiment :

« J'ai compris qu'il faut accepter comme son prochain tout homme, qu'il soit blanc, noir, jaune ou même vert.

« — Pourquoi vert ?

« — Parce qu'il faut accepter d'avance non seulement ceux qu'on connaît, mais ceux qui peuvent venir. »

« L'homme vert » c'est l'homme de demain, c'est l'enfant d'aujourd'hui que nous pouvons espérer plus tolérant, plus fraternel, plus rempli de sagesse que nous ne l'avons été.

Jusqu'à ces dernières années l'éducation avait pour but de préparer les hommes à une fonction sociale déterminée dans un cadre de vie précis ; « pierre qui roule n'amasse pas mousse », disait un proverbe populaire. Actuellement c'est vers une éducation largement ouverte sur le monde qu'il faut orienter nos efforts, cette éducation respectant tous les particularismes naturels, légitimes, enrichissants, mais essayant aussi de trouver le dénominateur commun qui existe entre tous les hommes.

C'est dans les inépuisables trésors de la sagesse orientale que nous puiserons pour conclure, en rapportant deux pensées qui soulignent l'importance de l'action éducative et l'ampleur de nos responsabilités :

« Se tromper dans l'exercice de la médecine peut mettre en danger une vie humaine. Se tromper dans l'action politique peut mettre en danger une génération. Se tromper dans l'action culturelle et éducative peut mettre en danger plusieurs générations ».

« Si tu fais des plans pour un an plante du riz. Si tu fais des plans pour dix ans plante un arbre. Si tu fais des plans pour cent ans instruis le peuple ».

Etienne BERTHET.

---

(1) Le numéro 6 des « Carnets de l'Enfance » édité en juin 1967 par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (24, rue Pauline-Borghèse à Neuilly-sur-Seine) est consacré à « L'enfant et la paix. Education pour la compréhension internationale ».

## Non dirigisme et autogestion scolaires

---

Rien de plus fructueux, sans doute, mais rien de plus difficile que de traiter du non dirigisme et l'autogestion. Avant que d'en énoncer les difficultés, la nécessité, les modalités, il convient de définir les mots communément employés. Côté maître, c'est, au delà de l'éducation négative de Rousseau, la **pédagogie non directive** de Carl Rogers, marquée par l'effacement du maître : « **votre** affaire n'est pas mon affaire ». Côté élève, c'est dans l'esprit de la coopération scolaire, l'**autogestion**, la prise en charge d'une partie de la charge de l'école. A quoi s'ajoute, en médiation, la création et l'assumption d'institutions, la **pédagogie institutionnelle** si exactement précisée par M. Lobrot dans l'ouvrage du même titre (Gauthier-Villars, 1967).

Les difficultés sont multiples et amples. Elles tiennent d'abord à **notre personne**, à notre personnage : souvent dans l'ignorance technique des procédures, toujours dans l'inquiétude devant un changement de l'équilibre scolaire déjà si fragile ; d'ailleurs, G. BERGE et E. MOUNIER l'ont dit, le maître est tourné vers le passé, forme d'apaisement, signe de certitude, forme d'apprentissage (et de Socratisation), éternel retour à sa propre jeunesse. Les institutions interviennent aussi, rigides et séparés. L'ordre scolaire se referme sur lui-même, satisfaisant d'apparence et satisfait de nature : le baccalauréat l'organise en quelque sorte dès le cours préparatoire des écoles élémentaires ; un enseignement

magistral, didactique s'offre aussi bien à l'effacement du maître qu'à l'autodidaxie des élèves. Ajoutons que ces dernières formules ne s'imposent ni d'elles-mêmes, ni par la vertu de ce que l'on fait des doctrines ou des pratiques novatrices : la psychologie dégage **un constat, non une promotion** ; le rogersisme est une thérapeutique, non une éducation ; l'expérience du professeur belge LE BON concernait une discipline assez didactique distribuée à des élèves peu nombreux et ayant bénéficié de deux années de ferme directivisme ; même dans ce cas, il semble redoutable : de laisser le groupe **seul** se replier, subjectivement, sur ses tensions ; de faire du groupe seul la valeur première, alors que l'épanouissement de la personne demeure la valeur première de notre temps et de notre culture ; de rétracter le groupe sur **lui-même**, cependant que l'ouverture sur autrui devient un objectif de plus en plus désirable. Les mêmes remarques valent pour le poignant compte-rendu du proviseur ROUEDE sur « **le lycée impossible** » : l'échec paraît total.

Mais sans doute, la passion d'excellence compte-t-elle pour beaucoup dans cet échec. C'est le danger que court le néophyte : « le 15 septembre », « l'an I », les responsabilités les plus hautes sont abandonnées à des élèves, parfois aux plus accablés par le système des examens, non changé pour autant ; ainsi s'expliquent à la fois, le procès des « Maths Elem » du lycée impossible et leur « veulerie » devant une expérience qui eût dû les enchanter. En réalité, des conditions apparaissent irrévocables. **Nous avons toute la scolarité pour porter nos élèves à l'autonomie et ils auront toute la vie pour l'assumer.**

Encore faut-il commencer, si l'on veut que l'Ecole ne demeure une entreprise d'instruction aujourd'hui dépassée par des formulés plus convaincantes, et rendue inutile par le degré d'urgence des connaissances. L'élève est devenu et plus riche, et plus exigeant. A nous de le valoriser, grâce à l'insertion active dans la vie de la classe des apports de l'information latérale. A nous de l'équiper en vue de l'Avenir. Entre les exigences, les chances de la psychologie de l'adolescent et les exigences, les chances de la société future, une sorte de connivence semble établie. Mais elle s'oppose à la conspiration artificielle des programmes, méthodes et des examens-concours. L'école ne peut se refuser à une mutation de ses fins et de ses procédures. Il faut qu'elle apporte, au delà des outils fondamentaux et mentaux, des langages, **le goût et le moyen de l'éducation permanente.** Il faut qu'elle donne :

1° Le sens de l'**adaptation**, entre la rigidité de son seul registre (crayon-papier ; imprimé-récitation...) et le papillonnement. Chaque situation (enquête, débat, atelier) dégageant sa discipline, forme agréée de l'organisation du travail ;

2° L'esprit d'**autonomie** entre l'asservissement aux vérités de décret (même tombées de l'antenne) et l'anarchie. Chaque **travail dirigé** apportant son équipement de méthodes ;

3° La volonté d'**engagement** entre la concentration égoïste et l'évaporation sans raison (coopération).

Ainsi s'imposent des formules que nous appelons d'**autogestion progressive**, l'action éducative n'engageant **ni tout, ni tout de suite, ni les élèves seuls**.

L'autogestion ne saurait être exclusive. Il y a place pour le travail solitaire, le silence, le rêve lui-même. Il y a place pour le travail collectif (non coopératif). L'autogestion ne saurait être instantanée : il convient de s'opposer aux frénésies du 15 septembre et de l'an 1 ; l'éducation française semble la proie de la hâte comme elle se consume dans l'instant ; alors que se prolonge la scolarité, elle anticipe les scolarisations — et les novateurs ne font pas exception à la règle, qui vouent au composteur inversé de l'imprimerie des enfants de 5 ans : la liberté est au bord du chemin, non au début — et les angoisses comptent parfois davantage que les inexpériences. Et, surtout, l'autogestion n'est point une mise en congé : une démission du maître. « Votre affaire n'est pas mon affaire ». « Mon métier d'enseignant n'a plus pour moi aucun intérêt ». Ces affirmations de Daniel Le Bon et de Carl Rogers ne sauraient être retenues. C'est peut-être d'ailleurs dans un régime d'autogestion progressive que le rôle du maître retrouve sa pleine signification — et la plus humble des activités scolaires sa pleine justification. C'est à ce point des choses, à ce niveau des choses, que je découvre le rôle du milieu, du projet, des outils et des techniques, des institutions et des rites, toutes conditions de sécurité et tous moyens d'organisation, soutenant l'élève dans son apprentissage de la liberté : à ce prix, une telle aventure peut-être provisoirement manquée, sans que soit compromise la personne elle-même ; **l'échec objectif** peut être objectivement défini, accepté et surmonté dans un réajustement de conduites, de moyens et même de fins. Comme l'écrit R. Lobrot, c'est « une dialectique de la motivation, de la décision et de l'action restructurant cette dernière sur de nouveaux modèles », nous dirons même créant de nouveaux modèles.

La multiplicité des **formes d'action** s'oppose à la stéréotypie de la classe habituelle.

Sur le plan de l'action individuelle — qui du coup, devient une action **personnelle** — l'important est dans l'auto-découverte des notions et lois, l'auto-crédation de **méthodes de travail** (de l'art de lire à l'art de prendre des notes, de l'art de faire des exposés à l'art d'apprendre un texte), l'auto-expression de sa pensée : l'auto-contrôle de son activité. L'essai d'une vocation des loisirs s'apparente à ces formulations.

Mais, particulièrement dans le dernier cas, l'autogestion prend surtout une forme coopérative — ce qui évite l'écrasement de l'adolescent sous des responsabilités d'adultes. Ainsi en est-il :

— en style **d'information**, pour le développement d'une **enquête**, la rédaction d'une monographie ;

— en style **d'expression**, pour l'exploitation d'un thème (expression libre et chorale expression coopérative...) ou l'assumation d'une correspondance interscolaire ;

— en style de **gestion**, pour l'animation d'un club ou d'une institution (bibliothèque, musée, coopérative...) ;

— en style de **création**, pour un travail en **équipe**, en **atelier**, grâce à un **projet** dépassant la pédagogie en miettes de l'instant, autorisant la besogne entre pairs (cas de **roman collectif**) ;

— en style de **coopération**, la **dédicace** du travail de groupe à la classe entière (télé-club, orchestre, journal, **troupe théâtrale**, coopérative, fraternités : liaisons extérieures).

En résumé, cette expérience du **lycée possible**, progressivement, sur tel secteur ou sur tel autre, trente établissements du second degré et plus la pratiquent dès aujourd'hui. Il en résulte une **valorisation générale** :

1° du **milieu**, qui devient alors, non un cadre, mais un agent et un but de l'autogestion, de l'éducation — milieu qui est aussi, grâce aux possibilités de transfert éducatif, la plage d'abordage de l'environnement ;

2° le **maître**, qui d'instructeur devient éducateur — ce qui restitue leur importance au professeur principal, aux animateurs socio-éducatifs, aux équipes de maîtres élargies ;

3° de **l'élève** lui-même devenant « l'agent de sa propre éducation » (Charte de l'Education Nouvelle), se posant en chercheur

(G. Berge), voire en enseignant (G. Bachelard), un acteur faisant, dans un dialogue en sécurité relative, l'apprentissage de ses forces et de son aptitude à la liberté.

Sans enflure, il est possible de conclure que, si le Salut de l'Ecole passe par la rénovation de la République, le Salut de la République passe à ce prix par la rénovation de l'Ecole : l'apprentissage aux responsabilités de l'an 2000 suppose un apprentissage en responsabilités. Faute de quoi ce ne serait pas aux élèves réticents ou hostiles du « lycée impossible » qu'irait l'apostrophe du proviseur : « graine de petits fascistes », ce serait aux lycéens dociles des établissements conventionnels, répétant sans broncher les vérités toutes faites qui tombent d'en haut.

Jean VIAL.

## VIE DE SÈVRES

*Mai 1968 a été vécu à Sèvres dans l'effervescence des idées nouvelles, mais surtout dans la réflexion et le travail. Professeurs et élèves ont cherché ensemble à dégager de la masse des discussions une série d'objectifs précis et de projets. Ce travail, dont le sérieux et la qualité sont indiscutables, méritait d'être présenté à nos lecteurs (nous regrettons de devoir nous limiter à quelques chapitres). M. Quignard, Proviseur du Lycée, a bien voulu dégager le sens de cet effort commun en nous confiant ses réflexions sur l'expérience exceptionnelle que son établissement vient de vivre. C'est donc au Lycée de Sèvres que nous laissons la parole :*

# AVENIR OU UTOPIE ?

« L'AVENIR C'EST DE L'UTOPIE REALISEE »

GIDE.

Les travaux de commission qui se sont déroulés à Sèvres en mai et juin 1968 ont tendu à préciser les méthodes et le contenu d'un enseignement renouvelé, en fonction d'objectifs résolument adaptés à notre temps. Ces objectifs rejoignent dans leurs grandes lignes ceux qui ont été définis lors du colloque d'Amiens :

« Dans l'école de demain, il ne s'agira pas essentiellement d'acquérir des connaissances, pas même d'apprendre à apprendre, mais d'apprendre à devenir ». (J. Ferry).

Il faudra donc

— développer chez l'enfant l'aptitude au changement pour lui faciliter l'adaptation à l'évolution rapide des techniques ;

— et pourtant créer des conditions pour qu'il puisse se construire une personnalité solide, l'aider à rassembler de façon cohérente les informations multiples qui l'assaillent de tous côtés ;

— lui permettre de maîtriser les conditionnements économiques au lieu de se laisser asservir ;

— enfin lui apprendre la participation, l'encourager au dialogue, lui permettre d'élaborer des formes de pensée et d'action communautaire. »

C'est dans cette perspective que s'inscrivent les différents rapports. Il s'agit d'abord d'établir une nouvelle répartition des responsabilités dans la vie du lycée (rapport de cogestion), ensuite de donner de nouveaux cadres à cette vie (rapport sur le lycée ouvert, rapport sur le lycée expérimental et ses relations avec le C.I.E.P., rapport sur le lycée unifié, rapport sur la liberté de discussion), enfin de prévoir une nouvelle organisation de la journée scolaire (rapport sur les niveaux, les horaires et les emplois du temps) et pour atteindre ces objectifs, d'offrir aux enseignants le moyen d'un « recyclage permanent » (rapport sur la formation des maîtres).

Dans un deuxième temps une nouvelle série de commissions s'est réunie, par discipline, afin de préciser les finalités et contenu de chaque enseignement.

Pour que l'ensemble des réformes envisagées prenne une pleine efficacité et donne à chacun ses responsabilités, les commissions expriment les vœux suivants :

1° Le lycée doit jouir d'une relative indépendance à l'égard des programmes et des horaires officiels. Pour cela il est indispensable :

a) de renouveler totalement la sanction des études secondaires, le maintien du baccalauréat actuel lié à des programmes fixes et imposant des épreuves rigides, conditionne tout l'enseignement secondaire et interdit toute initiative pédagogique ;

b) de donner plus généralement pour objectif à l'enseignement secondaire, non pas la pure acquisition des connaissances, mais la formation de l'esprit et de la personnalité de tous les usagers.

2° Les propositions qui sont faites, tant sur le plan pédagogique que sur le plan administratif, doivent conserver un caractère souple ; aucune formule n'est définitive et l'expérience permettra d'envisager des amendements en vue d'une plus grande efficacité.

3° Dans le cadre du lycée expérimental de Sèvres, il est indispensable de réaliser l'intégration administrative et pédagogique des sections techniques. Le statut actuel de l'établissement technique, qui ne permet pas cette intégration, doit être entièrement aligné sur le statut des sections classiques.

#### **4° Préalables financiers.**

Toute réorganisation profonde suppose un important déblocage de crédits ; en effet la mise en œuvre des projets élaborés par les commissions : cogestion, organisation des niveaux, lycée ouvert et unifié, formation des maîtres, exige que l'on dégage un volume d'heures suffisant.

Seule une partie de celles-ci pourra être répartie en heures supplémentaires, les autres devront donc entraîner la création de postes budgétaires, pour ne pas imposer aux professeurs une surcharge excessive en heures d'enseignement.

Il faut également envisager la mise à la disposition des usagers les moyens matériels de coordination et de diffusion des travaux (secrétariat, papiers...).

#### **5° Préalable juridique.**

Les notions de responsabilité civile et financière doivent être définies dans un esprit totalement différent par de nouveaux textes officiels.

## **AVANT PROJET DE COGESTION**

### **Exposé des motifs**

La mise en place dès la rentrée de septembre d'une gestion collégiale du lycée de Sèvres peut paraître inquiétante à certains.

1) Le temps et l'intérêt consacré par les élèves à organiser la vie du lycée ne risquerait-il pas de nuire à leurs études ?

2) N'est-il pas imprudent de confier des responsabilités relativement graves à des adolescents ?

3) N'est-il pas dangereux de les initier dès le lycée à la consultation électorale, aux conflits de tendance, à ce qui ressemble déjà à la vie adulte ?

4) La remise en question permanente ne conduira-t-elle pas à une attitude probablement négative ? Les enfants n'en arriveront-ils pas à contester l'autorité naturelle, celle de la famille ?

1° En fait psychologues, pédagogues et médecins scolaires s'accordent à reconnaître que la participation contribue à l'équilibre et au développement de la personnalité, à l'insertion de l'adolescent dans la société. Si les jeunes se sentent directement intéressés à la vie du lycée, ils trouveront par là-même de plus fortes motivations à leur travail.

2° Le sens de la responsabilité ne peut s'acquérir qu'à travers une pratique concrète : un adolescent est parfaitement capable d'assumer des responsabilités au niveau de son groupe, à condition qu'elles soient clairement définies et qu'il en vive les conséquences. Les nombreuses expériences entreprises en ce sens à l'étranger et particulièrement dans les pays anglo-saxons confirment ces conclusions.

Il semble donc que la cogestion, faisant directement appel à la participation de tous, contribuera à la formation morale de tous et à leur intégration future dans la vie active.

3° D'autre part les événements récents nous ont montré combien les jeunes et les moins jeunes sont sensibles aux pressions de tout genre ; soumis à des mouvements passionnels et épisodiques le citoyen français manque de formation et d'information, s'enflamme pour la « politique », ou la condamne sans appel, au lieu de lui donner son véritable sens, celui du « gouvernement de la cité ». C'est à cette authentique conscience politique que l'école doit préparer les jeunes. Pour cela elle doit « promouvoir la coopération entre les enseignants, les élèves et les parents... former les enfants à la démocratie en les associant à la marche de l'établissement, leur enseigner le respect d'autrui et la fraternité humaine » (colloque d'Amiens). Là encore il apparaît que la cogestion contribuera efficacement à la formation civique des jeunes.

4° La pratique du dialogue à l'école ne peut que favoriser la poursuite de ce dialogue dans le cadre familial ; en dépassant une autorité formelle, source de tension sinon de conflits, elle permettra l'établissement de rapports plus vrais et plus harmonieux.

Cet avant-projet ne suppose pas l'indépendance totale de l'établissement à l'égard du ministère ; au contraire, la centralisation à l'échelon national (nomination du personnel, attributions budgétaires, etc...) protège en effet le lycée de toute pression locale, garantit l'harmonie des recherches et évite la disparité possible des niveaux d'un établissement à l'autre.

Ces propositions visent à mettre en place rapidement un système de cogestion : une expérience d'une ou deux années — particulièrement à sa place dans un lycée pilote — permettrait d'en apprécier la valeur et de le modifier si besoin était, pour élaborer par la suite des statuts définitifs, éventuellement applicables dans les autres lycées.

## Organisation

Le projet repose sur l'action commune de tous les usagers dont la réunion constitue

## **I) LA BASE**

### **A. — COMPOSITION.**

- Agents,
- Elèves,
- Personnel administratif (surveillants généraux, personnel de bureau, etc.),
- Professeurs,
- Secrétaires,
- Surveillants.

### **B. — FONCTION**

Grâce à une demi-journée réservée dans l'emploi du temps général, élèves, professeurs, etc... font un apprentissage concret et direct de la vie sociale et civique.

Cette demi-journée, dans certains cas, fait éclater la notion de classe scolaire et s'organise selon des modalités très souples.

#### **1° au niveau de l'unité solaire minimale**

et sans engager la totalité de l'établissement, élèves et professeurs prennent des décisions sur des problèmes :

- de discipline interne,
- de rythme de travail, etc...

Ils établissent le bilan des semaines passées, et le contrat de travail.

#### **2° au niveau d'une tranche d'âge**

ils peuvent faire des propositions sur des problèmes pédagogiques la concernant.

#### **3° au niveau des différentes disciplines**

ils délibèrent et transmettent des propositions, soit à l'assemblée délibérative qui les soumet au comité de gestion, soit directement au comité de gestion.

#### **4° au niveau des différentes unités**

constituant la fédération du lycée (lycée classique, lycée technique, C.E.S.) ils délibèrent et transmettent des propositions, soit à l'assemblée délibérative qui les soumet au comité de gestion, soit directement au comité de gestion.

#### **5° au niveau des groupes de travail librement constitués,**

Ils organisent des enquêtes et des séances de discussion et d'information sur les problèmes locaux, nationaux, internationaux, professionnels.

#### **6° par catégorie professionnelle,**

ils élisent en fin d'année scolaire, pour l'année suivante, leurs représentants à l'assemblée délibérative.

### **C. — MODALITES.**

Des réunions hebdomadaires de deux ou trois heures auront lieu pendant la demi-journée obligatoire présentée ci-dessous. Le type de réunion et son ordre du jour devront être présentés au moins huit jours à l'avance à la commission d'organisation qui assumera la liaison avec les surveillants généraux et avec le comité de gestion.

A tous les niveaux, décisions et propositions devront être adoptées à la majorité absolue, par vote à bulletin secret pour les questions importantes, et après information et discussion.

Au niveau des groupes de travail les thèmes d'étude pourront émaner de tous les membres de la base. Un panneau d'affichage recueillera les suggestions et les noms de ceux qui s'y intéressent. Le groupe de travail sera créé dès que le nombre de participants atteindra 20 et dédoublé au delà de 40. Le groupe de travail a une vie trimestrielle et donnera lieu à un rapport. L'assiduité à toutes les réunions est indispensable.

## II) L'ASSEMBLEE DELIBERATIVE

Elue par la base elle comprendra les membres suivants :

### A. — COMPOSITION

#### 1) Eléments gestionnaires

— membres de droit

- le proviseur
- le censeur
- l'intendant
- la directrice des sections techniques
- les directrices de CES
- l'assistante sociale
- la psychologue scolaire
- 4 représentants des associations de parents d'élèves déclarées.

— membres élus

- pour le premier cycle (1200 élèves) 6 élus
- pour le second cycle (1400 élèves) 14 élus
- pour le corps enseignant 18 élus
- pour les surveillants 2 élus
- pour les agents 2 élus
- pour le personnel administratif 2 élus.

#### Les élections :

— pour le premier cycle, elles se feront à deux degrés. Dans chaque classe, élections au scrutin uninominal majoritaire à deux tours d'un délégué de classe (à vote secret). Les délégués de classe (une quarantaine probablement) procèdent à l'élection des six délégués du premier cycle à l'assemblée délibérative (même mode de scrutin).

— pour le second cycle et les professeurs, elles se feront au suffrage universel direct, au scrutin de liste, à la proportionnelle, au plus fort reste, sur un programme local, à bulletin secret. La constitution de ces listes pourrait émaner de groupements occasionnels. Sur chaque liste serait prévus autant de candidats que de postes à pourvoir et deux ou trois suppléants.

La présentation des candidats et de leur programme se fera dans la semaine qui précède le vote, au cours des assemblées plénières (suivant des modalités pratiques à préciser).

## 2) Eléments conseillers

Les éléments conseillers auront une voix consultative dans la gestion du lycée et contribueront à l'ouverture de celui-ci sur la vie sociale. Ils comprendront :

- un représentant du CIEP,
- un représentant de chaque municipalité du secteur géographique,
- un représentant par groupe d'associations laïques, culturelles et sportives (max. 5) et par associations agréées par le Ministère de la Jeunesse et des Sports,
- un représentant par organisation syndicale (maximum 5),
- un représentant de l'enseignement primaire (CM2) par groupe scolaire dépendant du lycée,
- un représentant de l'enseignement supérieur. Ces représentants seront désignés par l'ensemble de leurs organismes.

### B. — FONCTION.

L'assemblée délibérative sera l'organisme de communication entre les différentes instances. L'ensemble des délégués élus participera aux commissions permanentes

organisation,  
budget  
journal  
information professionnelle et orientation  
presse et actualité  
(voir § C ci-dessous).

1. — Elle sera en liaison constante avec

● la base qui lui présentera des rapports des groupes de travail ; lui soumettra des thèmes de débat.

⊗ le comité de gestion qui lui rendra compte de ses activités.

2. — Elle centralisera les informations et les diffusera auprès des différentes commissions

de la population locale,  
des établissements scolaires de la région.

3. — Elle sélectionnera et élaborera des propositions à soumettre au comité de gestion.

4. — Les éléments gestionnaires élus, à l'exception des élèves du premier cycle, éliront parmi eux leurs représentants au comité de gestion selon les modalités suivantes :

a) pour les professeurs et les élèves du second cycle les élections se feront par collège, au scrutin de liste, à la proportionnelle, au plus fort quotient, à bulletin secret.

b) pour les autres catégories (agents, personnel administratif, personnel de surveillance) ces élections se feront par collège, au scrutin uninominal majoritaire à deux tours, à bulletin secret.

### C. — MODALITES.

1. — L'assemblée délibérative se réunira régulièrement une fois par trimestre. Elle pourra tenir des séances extraordinaires soit sur demande de la base (quorum 1/5 d'un des collèges) soit sur demande d'au moins 12 des membres de l'assemblée délibérative.

Ses membres seront rééligibles une fois et devront avant une nouvelle candidature, observer un délai d'un an.

La validité de ses réunions exige la présence de 2/3 de ses membres.

2. — Des membres de l'assemblée délibérative, après approbation de celle-ci seront les animateurs des **commissions permanentes**, les autres membres de ces commissions étant recrutés parmi des volontaires de la base.

— la **commission d'organisation** sera chargée de la mise en place des groupes de travail, des affectations de salles en liaison avec les surveillants généraux, de l'affichage ; elle sera responsable de l'organisation matérielle de la demi-journée et de son fonctionnement devant le comité de gestion.

— la **commission du budget** étudiera les propositions de la base et leurs incidences financières avant de les transmettre au comité de gestion.

— la **commission du journal** rédigera et diffusera au moins une fois par trimestre un bulletin qui rassemblera les rapports des différents groupes de travail et des commissions permanentes et publiera les procès-verbaux d'assemblée.

— la **commission d'information professionnelle et d'orientation** réunira une documentation abondante, sans cesse remise à jour, sur les débouchés ouverts aux jeunes et les voies qui y conduisent. Elle travaillera en liaison avec les parents d'élèves et organisera des réunions d'information avec des invités extérieurs au lycée, après accord du comité de gestion.

— la **commission d'actualité et de presse** dépouillera quotidiens et revues sur des problèmes importants, préparera des dossiers, organisera avec l'accord du comité de gestion des débats où toutes les opinions pourront librement s'exprimer. Elle proposera au comité de gestion la liste des journaux et périodiques qui seront mis à la disposition des élèves dans les foyers, en tenant compte des suggestions de la base.

### III) LE COMITE DE GESTION

#### A. — COMPOSITION.

##### 1) Représentants de l'administration (membres de droit)

le proviseur,  
le censeur,  
l'intendant,  
la directrice des sections techniques,  
les deux directrices de CES.

##### 2) Représentants des travailleurs (membres élus, voir ci-dessus § 5)

3 professeurs,  
1 agent,  
1 représentant du personnel de surveillance,  
1 représentant du personnel administratif.

##### 3) Représentants des usagers

4 élèves (membres élus),  
2 parents d'élèves (désignés par leur association).

(Il va de soi qu'on évitera la présence simultanée d'enfants et de parents d'une même famille au comité de gestion).

## B. — FONCTION.

Le comité de gestion est mandaté pour

- examiner l'ensemble des propositions élaborées par la base et par l'assemblée délibérative ;
- établir un ordre de priorité ;
- prendre des décisions en conséquence ;
- assurer et contrôler la réalisation de ces décisions ;
- contrôler le fonctionnement de la commission permanente d'organisation ;
- être éventuellement l'organisme d'appel.

Le comité de gestion participera à

- la gestion financière avec l'aide des services techniques ;
- la gestion administrative et pédagogique dans la limite de l'indépendance reconnue à l'établissement ; il participera à l'établissement des horaires, des programmes, des emplois du temps.

Il proposera l'attribution des bourses d'études.

Le proviseur gardera les responsabilités suivantes

- applications des directives officielles ;
- liaison avec l'administration centrale ;
- contrôle du fonctionnement de l'établissement ;
- relations avec l'extérieur et avec les parents ;
- gestion du personnel (y compris la répartition des services sur laquelle le comité de gestion sera consulté).

N.B. — Le projet ne donne à aucune instance la tâche d'attribuer une note administrative pédagogique au personnel. Il apparaît urgent de remettre en question la validité de ces notes et le rôle actuel de l'inspection générale.

## C. — MODALITES.

Les réunions du comité de gestion sont bimensuelles et exigent la présence de 3/4 de ses membres. Un règlement intérieur précisera ultérieurement la répartition des voix lors des votes dans les catégories 2 et 3 selon la nature des décisions à prendre (ex. : décisions d'ordre pédagogique ou organisation du service des agents).

Les décisions sont prises à 75 % des voix.

Les membres sont rééligibles une fois puis devront, avant une nouvelle candidature, observer un délai d'un an.

N.B. — Toutes les élections se font en fin d'année scolaire pour l'année suivante. Il va de soi que les élèves des classes terminales sont électeurs mais ne sauraient être candidats.

# LYCÉE OUVERT

## But de l'association

Les élèves du lycée de Sèvres proposent que leur établissement reste ouvert à tous, jeunes et adultes, après les heures de cours. Le lycée deviendrait pour les habitants de Sèvres et des environs un lieu de détente, de rencontre et d'activités variées.

Le Comité « Lycée ouvert » espère que ses activités pourront débiter au cours du premier trimestre de l'année scolaire 1968/69. Il ne désire pas aller à l'encontre des organisations locales, mais au contraire, travailler en collaboration avec elles.

## Les statuts

Le « Lycée ouvert » affilié à la Ligue de l'Enseignement sera conçu sur le modèle d'un Foyer d'Education Populaire pour jeunes et adultes, mais avec des statuts qui lui seront propres, puisqu'il n'entre pas strictement dans un cadre déjà défini.

Le proviseur et l'intendant seront membres de droit du Comité de gestion.

Seront éligibles, non seulement les élèves et le personnel du lycée, mais tous les membres adhérents.

Devra être éligible au Comité de gestion tout adhérent âgé de plus de 16 ans (alors que l'âge requis dans les foyers est habituellement de 18 ans).

## Organisation

Une équipe d'élèves et de professeurs sera chargée de convoquer l'assemblée constitutive, et cela dès la rentrée.

Des contacts ont déjà été pris avec les organisations locales et avec des comités d'entreprise qui sont prêts à participer.

L'assemblée constitutive

- explique le but de l'association,
- indique les conditions d'adhésion,
- soumet les statuts aux membres,
- procède à l'élection du Comité de Gestion.

## Activités proposées

Un questionnaire sera diffusé auprès des habitants. Il nous permettra de recenser les activités souhaitées, et d'intéresser la collectivité à notre association.

Les installations du lycée nous permettent de leur proposer un grand

choix d'activités sportives, artistiques et manuelles. Des cours de langues audio-visuels sont également prévus. Des élèves intéressés par l'enseignement des langues pourraient animer des cours à tour de rôle. Nous souhaitons également la création de cours de formation professionnelle dans le cadre de la Promotion Sociale.

Les adhérents pourront se retrouver dans un foyer où des livres, des disques et un bar seront à leur disposition.

## **Financement**

Chaque adhérent sera tenu de verser une cotisation dont le montant sera fixé ultérieurement. Certaines activités, telles que la formation professionnelle, bénéficieront des crédits alloués dans ce cadre. D'autre part, le lycée ouvert sollicite des subventions sur le plan municipal, départemental et national pour financer les activités socio-culturelles.

## **Locaux utilisés**

La disposition des locaux du lycée ne permet pas un regroupement idéal des activités. Nous suggérons donc de répartir celles-ci en deux bâtiments.

a) Le bâtiment des Travaux Manuels Educatifs, dit « Les Binelles ». Activités artistiques et manuelles, foyer et petit bar.

b) Le bâtiment du second cycle : ciné-club, cours de langues, sports, salles de classe et de travail. (La Mairie manque de locaux où de jeunes ouvriers pourraient travailler le soir).

Le « Lycée ouvert » est une formule originale qui permet une intégration plus complète du lycée à la vie de la cité et un enrichissement pour toute la collectivité.

# **ENSEIGNEMENT PAR NIVEAUX**

## **principes et modalités d'application**

Il convient de distinguer dans l'enseignement du second degré deux genres de disciplines.

1) Si elles ont toutes des objectifs convergents : formation de l'esprit, éveil du sens critique, développement de la personnalité, certaines requièrent pour y parvenir un apprentissage méthodique des moyens d'expression.

2) C'est le cas des mathématiques, de la langue maternelle, des langues étrangères et aussi des disciplines artistiques (art plastique et musique).

3) Cet apprentissage pour être efficace doit s'adapter au niveau de performances des élèves, c'est-à-dire au niveau qu'ils ont atteint à un moment donné dans le maniement de ces moyens d'expression.

4) Aussi peut-on envisager dans ces disciplines d'expression un regroupement des élèves en deux niveaux. Le niveau 1 faible bénéficiant d'un horaire

renforcé et des méthodes appropriées, ce qui implique l'éclatement de la classe en certaines disciplines. (Ex. : les élèves de 4<sup>e</sup> et 2 pourraient être regroupés en niveau 1 et 2 pour le Français et la langue vivante).

5) Grâce à cet « enseignement de soutien » il est possible de prévoir le passage d'un niveau à l'autre soit à la fin d'un trimestre, soit à la fin de l'année et sans doute d'éviter le redoublement dû au retard dans certaines disciplines.

6) Cependant l'éclatement de la classe ne peut apparaître que progressivement car il faut, surtout au début du premier cycle, préserver l'unité de la classe indispensable à l'équilibre et à l'épanouissement de l'enfant.

7) Aussi en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> la classe garde son unité mais les élèves du niveau 1 faible bénéficient de deux heures de cours supplémentaires en Français pour la 6<sup>e</sup> et en Français et Langue vivante en 5<sup>e</sup>.

## classes de sixième et cinquième

### A. — Matières enseignées

Réduction du nombre de matières enseignées.

Pas de programmes rigides mais un certain nombre de thèmes.

#### Disciplines

a) Disciplines d'expression :

- Expression écrite et orale (apprentissage et usage de la langue maternelle).
- Mathématiques.
- Langues vivantes (la possibilité d'apprentissage d'une langue vivante dans l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré est envisagée).
- Disciplines artistiques.

b) Disciplines de formation

- Sciences humaines et sciences d'observation. Etudes pouvant regrouper les différentes disciplines suivantes : sciences naturelles, histoire et géographie, les divers sujets étudiés étant déterminés en collaboration avec les élèves.

On envisage, dans la mesure du possible, un mi-temps pédagogique ; l'après-midi serait, de préférence, consacré aux activités sportives, artistiques et culturelles.

### B. — Horaires hebdomadaires

	Horaire 6 <sup>e</sup>		Horaire 5 <sup>e</sup>
Expression orale et écrite .....	5 h.	Niveau 1	5 h.
	7 h.	Niveau 2	7 h.
Mathématiques .....	5 h.	Niveau 1	5 h.
	7 h.	Niveau 2	
Langue vivante 1 .....	5 h.	Niveau 1	5 h.
		Niveau 2	7 h.
Etude sur thèmes .....	5 h.		5 h.
Musique .....	2 h.		2 h.
Dessin .....	2 h.		2 h.
Travaux manuels .....	2 h.		2 h.
Sport .....	4 h.		4 h.

NOTA. — Ce que nous avons appelé heures, représente en fait des périodes de 45 minutes.

## classes de quatrième et troisième

A partir de la 4<sup>e</sup>, dans les 2 matières : français, langue 1, les 2 niveaux auraient des cours entièrement distincts.

#### A. — Matières enseignées

Expression française  
Mathématiques  
Langue vivante  
Sciences naturelles  
Histoire et Géographie (par semestre)  
En troisième Physique et Chimie à la place des Sciences Naturelles.

#### B. — Options (au choix)

- Pas d'option mais cours de renforcement, monitorat, activités dirigées dans toutes autres matières.
- Latin ou grec.
- Deuxième langue vivante.
- Options en liaison avec le technique (à étudier).

Toutes ces options pourront être commencées en classe de seconde, GRANDS COMMENÇANTS, même grec sans latin.

#### C. — Niveaux

Expression française : 2 niveaux.  
Première langue vivante : 2 niveaux.  
Mathématiques : niveaux à partir de la fin de la quatrième (à préciser).  
Deuxième langue vivante : 2 niveaux en troisième.

#### D. — Horaires hebdomadaires.

	4°		3°
Français .....	niveau 1	6 h.	5 h.
	niveau 2	4 h.	3 h.
Mathématique .....		5 h.	5 h.
Langue vivante .....	niveau 1	6 h.	5 h.
	niveau 2	4 h.	4 h.
Histoire/Géographie .....		3 h. 30	4 h.
Sciences Naturelles .....		14 h. 30	SN + phy- sique chim. 3 h.
Option (latin, grec, lv 2) .....		5 h.	3 h.

Ces horaires peuvent paraître assez lourds, mais supposent la suppression de tout travail à la maison, dans le 1<sup>er</sup> cycle.

Ici aussi les heures sont en fait des périodes de 45 minutes.

### problèmes d'orientation en fin de troisième

Nécessité d'une orientation en fin de troisième qui doit se faire selon des critères positifs et non par sélection négative.

#### A. — Options au niveau de la classe de quatrième.

Options au choix des élèves, orientées vers les travaux manuels ou axées sur la technique et, renouvelables par semestre pendant les deux années de quatrième et de troisième.

#### B. — Informations au niveau de la troisième.

Information systématique obligatoire pour tous les élèves sur les possibilités des sections techniques.

Informations faites par les professeurs spécialisés du technique, d'anciens élèves, des élèves en cours d'étude.

- programme des sections envisagées,
- connaissances nécessaires,
- aptitudes souhaitées,
- débouchés et possibilités.

Durée de cette information : 2 premiers semestres.

**C. — Possibilités d'options durant le troisième trimestre.**

Des élèves a priori intéressés pourraient se renseigner plus à fond durant le troisième trimestre (sous forme d'option ou de petits stages).

**D. —** Il a été évoqué la nécessité que les sections techniques ne soient à aucun niveau un barrage empêchant les élèves qui voudraient changer d'orientation ou pousser leurs études de le faire. D'où la nécessité d'enseignements généraux, problème des niveaux à envisager également au technique.

Passages possibles des sections techniques aux sections classiques et vice-versa durant les années de seconde et de première.

De toute évidence, une telle orientation ne saurait être définitive mais doit pouvoir être reconsidérée en fin de seconde et de première.

### organisation de la classe de seconde

**A. — Matières enseignées**

— Obligatoires : français - mathématiques - langue vivante 1 - physique-chimie - sciences naturelles - arts (1 au choix) - éducation physique.

— Options 1 (commencées en quatrième) : langue vivante 2 - latin - grec - arts.

— Options 2 : grands commençants, mêmes jeux d'options. Possibilité de choisir 1, 2, ou 1 + 2.

**B. — Niveaux**

2 niveaux en mathématiques - français - langue vivante 1.

Niveau 1 (faible) renforcé en mathématiques et en langue vivante comme dans les classes précédentes. Au contraire en français pour le niveau 2 orientation plus nettement littéraire.

**C. — Horaires**

Français .....	niveau 1	4 h.
	niveau 2	4 h.
Mathématiques .....	niveau 1	4 h.
	niveau 2	4 h.
Langue 1 .....	niveau 1	4 h.
	niveau 2	4 h.
Physique et chimie .....		3 h. de T.P.
Sciences naturelles .....		2 h. de T.P.
Arts .....		2 h.
Education physique .....		4 h.
Option 1 .....		3 h.
Option 2 .....		4 h.

Ici aussi les heures seraient en fait des périodes de 45 minutes.

### organisation de la classe de première

A partir de la classe de première, la répartition en niveaux prend un autre sens : dans le niveau faible on assure une culture générale de base, tandis que dans le niveau fort on amorce une spécialisation.

**A. — Matières enseignées**

— Obligatoires : français - mathématiques - langue vivante 1 - histoire et géographie - arts - éducation physique.

— Options de spécialisation (1 au minimum, 2 au maximum) : physique-chimie - sciences naturelles - langue vivante 2 - latin - grec - arts.

**B. — Niveaux et horaires**

Français .....	niveau 1	3 h.
	niveau 2	5 h.
Mathématiques .....	niveau 1	3 h.
	niveau 2	7 h.
Langue vivante .....	niveau 1	3 h.
	niveau 2	5 h.
Histoire et géographie .....		5 h.
Arts .....		2 h.
Education physique .....		4 h.
Sciences naturelles .....		3 h. (T.P.)
Physique et chimie .....	niveau 1	3 h.
	niveau 2	6 h.
Langue vivante 2 .....		4 h.
Latin .....		4 h.
Grec .....		4 h.
Arts .....		4 h.

Peu de travail à la maison, mais une après-midi par semaine, exercice de contrôle sur table, alternativement pour chacune des 3 disciplines principales (français, mathématiques, langue vivante).

### organisation de la classe terminale

**A. — Matières enseignées**

— Obligatoires : mathématiques - philosophie - langue vivante 1 - histoire et géographie - sports.

— Options de spécialisation : physique et chimie - sciences naturelles - français - langue vivante 2 - latin - grec.

**B. — Niveaux**

Mathématiques .....	niveau 1	5 h.
	niveau 2	5 h. (maths appliq.)
	niveau 3	8 h.
Philosophie .....	niveau 1	3 h.
	niveau 2	8 h.
Langue vivante 1 .....	niveau 1	2 h.
	niveau 2	4 h.
Histoire-géographie .....	niveau 1	3 h.
	niveau 2	6 h.

— Tout élève doit prendre une de ces disciplines de base au niveau 2 (ou 3).

Le niveau 2 de mathématiques est destiné aux sciences humaines et aux sciences expérimentales.

Options de spécialisation (1 minimum, 3 maximum).

Physique chimie .....	niveau 1	3 h.
	niveau 2	6 h.
Français .....		4 h.
Sciences naturelles .....		4 h.
Latin .....		4 h.
Grec .....		4 h.
Langue vivante 2 .....		4 h.
Arts .....		4 h.

Ce projet ne doit pas être considéré comme définitif. Sa mise en œuvre progressive pourra comporter des adaptations provisoires, et devra permettre de le perfectionner.

## ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

S'il s'agit dans l'école de demain « d'apprendre à devenir », les objectifs de l'enseignement du français pourraient se définir de la façon suivante :

— développer la personnalité de l'enfant et de l'adolescent et stimuler son pouvoir de création ;

— mais aussi lui apprendre à se situer par rapport aux autres dans le présent comme dans le passé, à l'intérieur de sa propre civilisation comme au contact d'autres cultures ;

— lui fournir les moyens de communiquer avec autrui et de participer à une création collective ; lui fournir les moyens de se forger une opinion et de maîtriser avec discernement la masse des informations qui l'assailent.

Dans ces conditions, l'enseignement du français ne saurait être uniquement un enseignement de culture ; certes on lui conservera ce rôle traditionnel sans toutefois lui donner l'exclusivité. Mais on n'oubliera pas que le rôle éducatif de cet enseignement est capital. Enfin comme enseignement de la langue maternelle il devra impérativement se mettre au service des autres disciplines en leur fournissant toutes les techniques d'expression nécessaires.

Ainsi le travail des professeurs et des élèves s'orientera-t-il dans plusieurs perspectives ; il faudra apprendre à :

- sentir,
- écouter et comprendre,
- lire,
- écrire,
- parler.

C'est à partir de ces principes qu'ont été élaborées les suggestions suivantes :

### SIXIEME

L'étude théorique de la grammaire sera remplacée par un entraînement progressif au maniement de la langue.

1. Les modalités de la phrase simple :

— dans les formes : affirmative - négative - interrogative.

— dans les structures : actif - passif.

2. Le verbe :

Indicatif - subj. présent - impératif notion de mode, toujours par rapport à l'indicatif - cond. présent.

Notion de temps simples et de temps composés liée à la notion d'aspect. Conjugaison et emploi des temps.

3. Le groupe nominal (inclusion relative simple), (verbe et adverbe).

4. L'expansion de la phrase (article, adjectif, compl. du nom).

5. Exercices de substitution simple (substitution au nom, de l'infinitif, du pronom, de la subordonnée relative : ce qui, ce que).

Tous ces exercices seront orientés dans le sens de l'expression et devront être conçus en liaison avec une acquisition systématique du vocabulaire.

### CINQUIEME

Reprenre la transformation de l'actif/passif : introduire les verbes pronominaux.

- Le verbe : revenir sur les notions de mode, de temps et d'aspect (introduire conditionnel passé 1<sup>re</sup> forme et subj. imparfait).
- Les prépositions.
- La subordination : par conjonction - complétive - temps, cause, conséquence, but, comparaison - les relatives (qui, que, dont).
- Le groupe adjectif : comparatif et superlatif.

### QUATRIEME ET TROISIEME

- Reprise approfondie de ces différentes structures.
- Concession/opposition.
- Système conditionnel complexe.
- Cause/conséquence complexe.
- Construction du verbe : transitif - intransitif - objet 1 - objet indirect - objet second.

Maniement plus nuancé de la langue ; articulation du raisonnement.

Dans le 1<sup>er</sup> cycle, l'étude des textes littéraires sera conçue d'une manière très libre. La coordination avec toutes les autres disciplines guidera le plus souvent le choix des lectures et des explications.

Dans toutes ces classes une large place sera faite aux œuvres modernes ; en particulier on fera un usage très modéré des auteurs classiques.

Si le recueil de morceaux choisis peut subsister comme « invitation à la lecture », surtout en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, il devra progressivement faire place à l'étude d'œuvres prises dans leur ensemble et choisies autant pour leurs résonances actuelles que pour leurs qualités littéraires.

## Second cycle : principes généraux

1. L'étude des morceaux choisis doit faire place à celle d'œuvres prises dans leur ensemble. Dans tout le second cycle une seule œuvre de chaque auteur sera étudiée de manière approfondie ; exemple : une tragédie de Racine, un roman de Balzac. A cette œuvre pourront éventuellement être adjoints des textes regroupés autour d'un thème ; exemple : pour Voltaire étude d'un conte et de quelques idées, par exemple l'idée de tolérance.

2. Chaque œuvre devra être étudiée successivement pour que se réalise l'imprégnation indispensable.

3. Dès la classe de seconde et même avant, les œuvres du 20<sup>e</sup> siècle seront largement étudiées.

4. Une coordination aussi large que possible doit s'instaurer entre français et histoire ainsi qu'avec les disciplines artistiques et les langues.

5. L'apprentissage de l'expression orale et écrite sera systématiquement poursuivi, à l'aide d'exercices appropriés et par petits groupes (6 à 7 élèves tous les quinze jours).

### EXERCICES

#### I. — ORAUX

L'explication de texte, si indispensable soit-elle, ne devrait apparaître qu'après l'étude générale de l'œuvre ; tout en s'attachant à une analyse minutieuse du texte, elle suggérerait le plus possible rapprochements et discussions.

Deux modalités sont retenues :

1. Improvisation collective,
2. Préparation d'un même texte par plusieurs élèves qui le présenteront tour à tour et amorceront la discussion.

**Le débat** (sur des sujets très variés : films, actualité, livre...).

1. L'exercice, pour être fructueux, devra être préparé par tous les élèves.
2. Au cours du débat, un élève préside la séance, un autre assure le secrétariat et rédige le procès-verbal.
3. Une séance de synthèse doit couronner le débat et donner lieu à des rapports écrits (Individuels ou par équipe).

**L'exposé.**

Le sujet est proposé soit par le professeur, soit par les élèves. Il peut être l'objet d'un travail individuel ou d'un travail d'équipe. Mais on cherchera toujours à associer, au moins partiellement, l'ensemble de la classe à la préparation pour éviter que cet exposé ne « mime » le cours magistral et n'étaie, devant un auditoire passif, une érudition intempestive.

## II. — ECRITS

### La dissertation

Sans contester l'intérêt de cet exercice, il paraît nécessaire de lui assigner certaines limites :

- éviter les problèmes d'histoire littéraire ;
- ne pas provoquer, à grand renfort de citations, des jugements sur des œuvres ou des sujets trop larges ;
- mais proposer des sujets qui obligent l'élève à s'engager personnellement et à résoudre, en toute honnêteté, un problème à son niveau.

D'autre part, la dissertation doit perdre sa place presque exclusive parmi les exercices écrits. D'autres formes d'entraînement doivent être envisagées :

### L'essai

De dimensions plus réduites et sur des sujets très variés (arts plastiques, cinéma, actualité, etc...). L'essai pourra prendre par exemple la forme d'un article de journal, d'une conclusion personnelle à la suite d'une enquête ou d'une interview, etc...

### La comparaison de textes.

La contraction de texte, telle qu'elle est déjà pratiquée dans les concours d'entrée à certaines grandes écoles scientifiques. Ces textes, bien entendu, ne seront pas exclusivement littéraires. Tantôt le texte, qui pourra être assez long (plusieurs pages) sera fourni à l'élève ; tantôt le texte, plus court, sera seulement lu. En tout cas cet exercice pour être vraiment fructueux, devra être pratiqué assez systématiquement et à une fréquence suffisante (5 à 6 fois par an). Ainsi formera-t-il à la logique, à la rigueur, à la densité de la rédaction et à la précision de la langue.

## Suggestions de programme pour le second cycle

### SECONDE

#### Le théâtre comique à travers

- Le Misanthrope ou le Tartuffe,
- Le Mariage de Figaro,
- Un film comique,
- Une pièce de Ionesco.

### Poésie

Un thème lyrique choisi d'après suggestions collectives. Possibilités de coordination (prof. de langue, dessin, musique).

### Roman

Un roman de Balzac ou Zola,

Un roman américain ou russe (Gorki par exemple).

### PREMIERE

**Etude d'un mythe à dimension métaphysique :**

- l'amour,
- la faute (Œdipe, Phèdre),
- la mort,
- l'âge d'or.

**Etude d'un thème à portée sociale :**

- liberté,
- bonheur,
- l'homme et l'argent,
- l'homme et la société.

**Etude d'une esthétique :**

- classicisme,
- romantisme,
- symbolisme, etc...

Ces 3 séries d'étude se feront à travers un large éventail d'œuvres.

### TERMINALE

**Un univers poétique :**

- Valéry,
- Baudelaire,
- Rimbaud,
- Mallarmé,
- Eluard,
- Saint-John Perse.

**Evolution des techniques romanesques**

- le personnage de roman,
- le temps,
- relation auteur-lecteur,
- dialogue et sous-conversation.

**Théâtre :**

- historique et didactique,
- métaphysique (Beckett),
- total (« living »).

Il est évident que ces suggestions ne se placent pas dans une perspective chronologique ; un simple canevas établi progressivement suffira pour faire prendre conscience aux élèves de l'évolution et leur faire replacer les œuvres dans le contexte de l'époque. En revanche c'est sur la formation méthodologique et sur les différentes formes d'expression littéraire que l'on souhaite mettre l'accent, tout en formant le goût des jeunes et en nourrissant leur réflexion.

## L'AVIS DU PROVISEUR

*Mai 1968 est probablement une date capitale dans l'histoire de la pédagogie de notre pays. Depuis plus de vingt ans, les étudiants, les lycéens, les familles, le corps professoral, sentaient confusément et avec une acuité progressive la nécessité d'une profonde réforme de notre enseignement. Les tragiques événements de mai ont donné la secousse et pour beaucoup de maîtres, de parents, et même d'élèves, ont provoqué une brutale prise de conscience : il fallait repenser de fond en comble l'organisation de l'Université et de l'Education Nationale.*

*Or, depuis 1945, la vocation du Lycée de Sèvres était de contribuer à une réforme. Tous les esprits objectifs reconnaîtront que de grands efforts avaient été faits pour transformer le rapport maître-élèves, pour substituer au cours des travaux des groupes où l'expression des enfants est beaucoup plus libre, pour débarrasser les élèves de l'obsession de la note et du classement, pour que l'opinion des maîtres et des élèves se fasse entendre dans les conseils intérieurs et d'administration, etc. Et pourtant, à la surprise de beaucoup de pédagogues, la contestation pédagogique a été aussi vive au Lycée de Sèvres en mai 1968 que dans les autres Lycées ; peut-être même a-t-elle été encore plus exigeante qu'ailleurs. Cela s'explique à mon avis par deux raisons : la première m'a été donnée par un membre très agissant du comité de grève d'élèves, qui m'a déclaré avec une certaine émotion : « C'est un devoir pour nous de nous battre pour que tous les Lycées de France obtiennent, comme un minimum, ce que nous avons déjà ici ».*

*La deuxième raison est que les élèves de Sèvres sont, plus que beaucoup d'autres, préparés à la discussion, à la mise en œuvre de leur esprit critique, disons le mot, à la contestation, et ils ont constaté que les efforts méritoires pour transformer la pédagogie n'ont pu donner que de petits résultats en raison de l'obstacle énorme que représentaient les structures, maintenant inadaptées, des programmes et surtout des examens.*

*La bataille qui a eu lieu à Sèvres en mai et juin est une bataille pour une plus grande autonomie des établissements permettant enfin de donner à la formation humaine, physique, intellectuelle, morale et civique, une primauté indiscutable sur l'acquisition des connaissances.*

*Le combat n'est pas gagné, les événements de mai et juin 1968, s'ils ont eu un aspect très positif, ont entraîné avec eux le germe destructeur de toute communauté, la division. Qu'il soit permis au responsable du climat d'une maison qui avait tant fait pour développer la compréhension mutuelle de dire qu'il emploiera toute son énergie et toute sa persuasion à rapprocher les points de vue des différents groupes d'élèves, de professeurs et de parents.*

*Nous venons de traverser un drame sérieux et quelquefois pathétique. Je crois sincèrement qu'il s'agit maintenant de dédramatiser les options fécondes qu'il a permis de découvrir.*

*Jacques Quignard.*

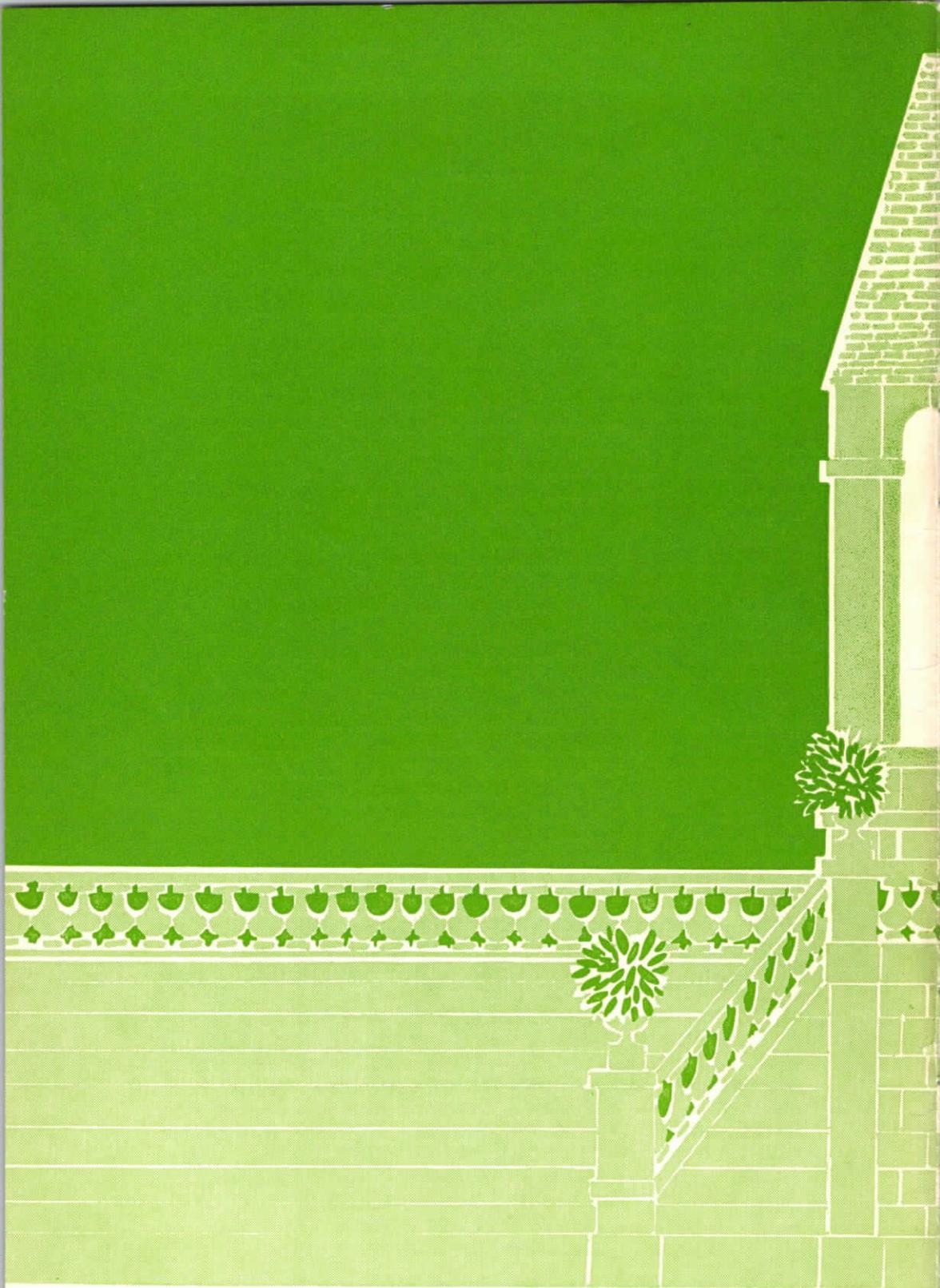
## CONDITIONS D'ADHÉSION

---

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 10 F, membres bienfaiteurs : 20 F) au compte chèques postaux : Paris 6959-99 «Amis de Sèvres» 1, avenue Léon-Journault - 92-SÈVRES.

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

**AFRIQUE DU SUD** : CONSTANTIA CONTINENTAL BOOKSELLERS. P.O.B. 7753 Johannesburg. — **ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH G.m.b.H. Follerstrasse 2, D. 5. Koeln. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE. Rivadavia 739-45, Buenos Aires. **AUTRICHE** : MORAWA, Wollzeile 11, 1010 Wien. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE LA PRESSE. 14-22 rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : LIVRARIA HACHETTE S.A. DO BRASIL. 299 Avenida Erasmo Braga-4º andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : LIBRAIRIE HACHETTE. 554 est, rue Sainte Catherine, Montréal 24 P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **COLOMBIE** : LIBRERIA CENTRAL. Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE. B.P. 2510, Brazzaville. — **CHINE** : WAIWEN SHUDIAN. P.O. Box 88, Pékin. — **CUBA** : CUBARTIMPEX. Simon Bolivar n° 1, Palacio Aldama Bldg aptdo 6540, La Havane. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GENERAL ESPAGNOLA DE LIBRERIA. Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS REPRESENTATIVES INC. 132 West 43rd Street, New York 36 N.Y. — **ETHIOPIE** : INTERNATIONAL PRESS AGENCY : G.P. Giannopoulos, Hailé Sélassié Star Sq. P.O.B. 120, Addis Abeba. — **FINLANDE** : RAUTATIEKIRJAKAUPPA Oy. Kampinkatu 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : THE CONTINENTAL PUBLISHERS ET DISTRIBUTORS LTD. 25 29 Worship Street, London E.C. 2. — **GRECE** : LIBRAIRIE KAUFFMANN. 28, rue du Stade, Athènes. — **HONGRIE** : KULTURA, P.O.B. 149, Budapest 62. — **IRAK** : IRAQ STORE Cie. P.O. Box 26, Bagdad. — **IRAN** : I.A.D.A. 151 Khiaban Soraya, Téhéran. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHEH. 62 Nahlat Benyamin B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES. Via Giulio Carcano 32, Milan. — **LIBAN** : LIBRAIRIE A. NAUFAL. Rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : MESSAGERIES PAUL KRAUS. 5, rue Hollerich, Luxembourg. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Paséo de la Réforma 12, Mexico. — **NORVEGE** : NARVESENS KIOSKKOMPANI. Stortingsgata 2, Oslo. — **PAYS-BAS** : VAN DITMAR'S. Schiestraat 32-36, Rotterdam. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE. Av. Nicolas de Pierola 958, Lima. — **PORTUGAL** : LIVRARIA BERTRAND. 72-75 rua Garrett, Lisbonne. — **R.A.U.** : LIBRAIRIE HACHETTE. 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **SUEDE** : WENNERGREN WILLIAMS AB. Drottninggatan 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : NAVILLE et Cie S.A. 5-7 rue Lévrier, Genève. — **ROUMANIE** : CARTIMEX. 14-18, rue A.-Briand, P.O.B. 134-L35, Bucarest. — **TCHÉCOSLOVAQUIE** : ARTIA. V° Smeckach 30, P.O.B. 790, Prague 2. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE. 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : MONTEVERDE et Cie S.A. 25 de Mayo 577, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBROS Y ARTE. A.L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUgoslavie** : JUGOSLOVENSKA KNIGA. Terazije 27, Belgrade.



**CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES** 1, avenue Léon Journault, Sèvres