

POUR

janvier · février · mars 1966

L'ÈRE NOUVELLE

Organe de l'A.G.E.L.A.F.

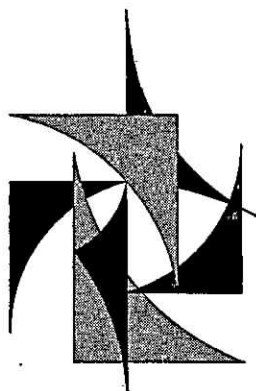
REVUE INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE



EDITIONS FERNAND NATHAN

POUR L'ÈRE NOUVELLE

ORGANE DE L'A.G.E.L.A.F.
Association des Groupements d'Éducation
nouvelle de Langue Française



REVUE INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE

COMITE DE REDACTION

Rédacteur en chef :

G. Mialaret,
Président de l'AGBLAF

Secrétariat Général :

Mme Cohen,
Ecole Internationale Bilingue

Secrétariat administratif :

Mme Solas

Membres du Comité :

M. Biscompte

M. Dubois

M. Gal

M. Gloton

M. Roller

Sommaire

- Éditorial 3
- Henri Wallon.
Sa méthode. Quelques aspects psychologiques de son œuvre, *par G. Mialaret*.... 12
- Le Renouveau.
Réflexions sur une expérience pédagogique, *par C. François-Unger*..... 28
- L'enfant dans le monde moderne.
par Mme Bassecoulard..... 57

EDITIONS FERNAND NATHAN

ÉDUCATION NOUVELLE 1966

LA LIGUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION
NOUVELLE et ses FONDATEURS.

C'EST avec beaucoup d'émotion que l'on feuillette les premiers numéros de « *Pour l'Ère Nouvelle* » qui datent de janvier 1922. Il nous semble — en schématisant un peu il est vrai — qu'il soit possible de définir les positions de l'Éducation Nouvelle immédiatement après la première guerre mondiale par trois mots : spiritualisme, psychologisme, individualisme.

Spiritualisme qui apparaît nettement dans le premier principe de ralliement de la Ligue : « Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle. » Nous n'irons pas plus loin dans l'analyse de cette position et nous ne rappellerons pas tous les liens qui la relie aux écoles philosophiques de l'époque. Contentons-nous d'ajouter une précision donnée par A. FERRIÈRE : « Il faut mécaniser les fonctions inférieures et nécessaires à l'existence, afin de libérer l'élan de vie au profit des activités supérieures de l'esprit. »

Le « Psychologisme » est aussi très clair et particulièrement compréhensible si l'on se reporte au moment du Congrès de Calais ; les phrases que l'on peut lire sous la plume d'A. FERRIÈRE (*Pour l'Ère Nouvelle*, n°1) ont quelque chose de prophétique et traduisent bien une des grandes orientations de l'Éducation Nouvelle : « Dans le grand procès que nous intentons le passé, il y a un « fait nouveau » en faveur de l'avenir. Il faut réviser le jugement. Ce fait nouveau, c'est la science, c'est la psychologie de l'enfant. »

Nous avons continué à mettre tous nos espoirs dans ce que pouvait nous apporter la psychologie actuelle. Mais nous verrons pourtant que nous sommes amenés à ne pas considérer exactement de la même manière que nos précurseurs les rapports entre la psychologie génétique et la pédagogie.

Quoi qu'il en soit, nous ne pouvons qu'être d'accord avec A. FERRIÈRE lorsqu'il affirme : « la science, pour nous, est une méthode » et l'on peut sans crainte dire que, dès cette époque, l'Éducation Nouvelle s'est orientée dans les voies d'une « pédagogie scientifique » et que, sur ce point, les positions se sont de plus en plus clairement définies.

« L'individualisme », enfin, marque la pensée de la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle à ses débuts ; on comprend bien cette caractéristique si l'on se rappelle les origines anglo-saxonnes et helvétiques du mouvement. Cet « individualisme » devrait être précisé et nous rappelons ici simplement ce que l'on trouve dans le premier éditorial de « Pour l'Ère Nouvelle » et dans les « Principes de ralliement ». FERRIÈRE écrit, en effet, « l'enfant grandit comme une petite plante. Chaque enfant selon son espèce, comme chaque plante selon son espèce, comme chaque petit animal selon son espèce. L'un sera un sensoriel toute sa vie : poursuite de la jouissance, poursuite de l'argent. L'autre, doué de mémoire, imitatif, ambitieux peut-être, sera un conventionnel, un adepte soumis du conformisme social ; puis, à son tour, un défenseur du conformisme, un conservateur de l'ordre admis et du comme-il-faut. Un autre encore sera un intuitif dont le regard et la pensée cherchent par delà la réalité sensible, d'autres réalités à son avis plus assurées, parce qu'elles sont la quintessence tour à tour de l'individuel et de l'universel. Un quatrième enfin sera un esprit rationnel pour qui l'action se fonde sur des arguments objectifs, pour qui les arguments sont hiérarchisés par ordre de valeur et pour qui la valeur obéit à une philosophie de l'esprit dont la science est la clef.

« Ainsi chaque enfant grandit selon son espèce, selon sa variété, selon la nuance particulière de son esprit ».

Cette conception de l'individu sous-tend le deuxième principe de ralliement : « Elle (l'E. N.) doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui. »

On en tira immédiatement une des conséquences qui fit grand bruit au début de l'Éducation Nouvelle et qui s'exprime dans le troisième principe de ralliement : « Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire à ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres. »

Mais il ne faudrait pas croire que l'individualisme des débuts de l'Éducation Nouvelle comportait les nuances péjoratives dont le mot s'est chargé ultérieurement. A côté de cet « individualisme » apparaît (5^e principe) la coopération : « la compétition doit disparaître de l'éducation et être remplacée par

la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité ». Et l'on trouve rappelé, dans le 4^e principe de ralliement, que la discipline doit « tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales ». Le groupe social, son existence et son action en tant que tels ne sont que très rarement considérés à cette époque.

Cette présentation schématique — et quelque peu caricaturale — de l'Éducation Nouvelle à ses débuts demanderait à être commentée, approfondie et discutée. Si un livre entier était consacré à cette histoire, on pourrait montrer comment les différentes influences, les événements politiques et sociaux, les expériences pédagogiques, les personnalités et les techniques pédagogiques ont transformé cette Éducation Nouvelle naissante pour la conduire à ce qu'elle est maintenant.

Nous allons maintenant faire un saut immense. Nous quittons l'histoire au moment où les taxis de la Marne sont encore dans toutes les mémoires pour la retrouver au moment de la première émission de « cosmovision ». Les conditions de vie ont changé. Qu'est devenue l'Éducation Nouvelle après la grande tourmente de 1940 et sur quelles bases s'est-elle reconstituée ? Comment se présente-t-elle près d'un quart de siècle après la fin de la seconde guerre mondiale ?

LES PROBLÈMES ACTUELS.

Les problèmes qui se posent à nous peuvent se situer dans trois directions : celle des objectifs à assigner à l'Éducation d'aujourd'hui, celle des méthodes et techniques à mettre en œuvre, celle des structures universitaires à instaurer.

LES OBJECTIFS.

Nous ne nous attacherons ici qu'aux aspects originaux de l'Éducation Nouvelle. On peut distinguer trois niveaux :

— l'Éducation doit d'abord s'adapter à la vie d'aujourd'hui ; c'est un minimum que l'on ne devrait pas avoir besoin de rappeler ;

— l'éducation nouvelle doit se tourner vers l'avenir et adopter une attitude « prospective » afin de définir, aussi bien que possible, ce futur auquel elle doit préparer les enfants d'aujourd'hui ;

— mais l'éducation nouvelle va encore plus loin. « L'acceptation » du futur est une position ; la « création » du futur en est une autre. Nous sommes ici en présence d'une des caractéristiques les plus originales du mouvement : l'éducation

nouvelle doit participer (*au sens de : être un des éléments de*) à la détermination et à la création de l'Homme et de la Société de demain.

De telles affirmations demandent quelques commentaires. Si nous dépassons l'alternative posée par certains philosophes qui ont séparé trop nettement l'école de la société, nous dirions volontiers que l'école, institution sociale est, et doit être, à la fois le reflet d'un état social et un des facteurs de la transformation de la société. La société est le milieu nourricier de l'école et, en même temps, la source de motivations puissantes pour l'enfant et l'adolescent. Mais les transformations de l'école ne sont réellement possibles sans des transformations sociales. C'est ici reconnaître que la conception de l'Éducation Nouvelle, dans cette perspective, a une composante « politique » en donnant à ce terme sa plus haute et sa plus large signification. Sur le contenu de cette « politique », d'ailleurs, les positions peuvent être assez différentes et ceci constitue déjà une raison de fond pour expliquer la variété des mouvements se réclamant de l'Éducation Nouvelle.

Notre position est claire sur ce point : il ne peut y avoir d'Éducation nouvelle sans une référence à une société démocratique dans laquelle l'individu n'est pas un être anonyme mais une personne épanouie et capable d'agir sur les décisions générales à prendre, soit sur le plan de la vie de la Cité, soit sur celui de la vie nationale. Il ne peut y avoir d'éducation nouvelle sans la recherche d'un équilibre entre les exigences sociales et les droits de l'individu sans que l'individu et le groupe soient au service l'un de l'autre. Notre action pédagogique est inséparable de notre action civique et sociale.

Cette attitude rend cohérentes nos positions relative aux relations de l'école et de la vie. Nous faisons nôtre la formule decrolyenne « Pour la vie et par la vie », mais nous sommes amenés à la dépasser. Une éducation qui n'adapterait l'enfant qu'à la vie d'aujourd'hui serait une « éducation moderne » au meilleur sens du terme ; mais elle ne serait pas « nouvelle » au sens où nous avons défini ce mot.

On peut se tourner vers l'avenir, en effet, de deux façons différentes et la distinction est importante à faire. Dans un cas (*et c'est l'attitude prospective*), on détermine les grandes lignes probables de l'évolution du monde telles que peuvent nous les dessiner les sociologues, les techniciens et les économistes. Il s'agit en fait de connaître ce monde de demain pour y adapter l'enfant d'aujourd'hui. Cette pédagogie « prospective » ne représente pas complètement l'idéal de l'Éducation Nouvelle.

Nous pensons que l'attitude du partisan de l'Éducation Nouvelle consiste à tenir compte, il est vrai, des grandes lignes de force de l'évolution du monde actuel, lignes de force qui commencent à déterminer le futur ; mais il ne doit pas être résigné ; il ne peut accepter tel quel, ce futur qui s'imposera à des populations mal préparées à le subir. Le partisan de l'Éducation Nouvelle doit connaître cette évolution du monde pour en tirer des règles d'action pédagogique qui constitueront l'antidote nécessaire permettant à l'individu et au groupe de suivre et de dominer le progrès. La vitesse

de transformation du monde est, actuellement, vertigineuse. Si nous ne préparons pas l'homme à suivre les progrès de la technique nous courrons à une catastrophe. L'homme doit rester le créateur et le maître de la technique et celle-ci doit être mise au service de l'individu et de la société. Ceci détermine en partie le contenu de l'Éducation Nouvelle.

L'Éducation Nouvelle réagira par une culture générale authentique contre les nécessités réelles de la spécialisation professionnelle afin que celle-ci ne soit plus un appauvrissement de l'individu mais, au contraire, un enrichissement personnel. L'Éducation Nouvelle exigera un niveau général des études de plus en plus élevé afin de libérer l'individu des tâches automatiques qui deviennent de plus en plus faciles : l'épanouissement de l'homme de demain est à ce prix. L'Éducation Nouvelle développera par tous les moyens le sens et la création artistique de l'enfant afin de donner plus de racines humaines à la formation intellectuelle et scientifique indispensable à la vie de demain et d'équilibrer l'évolution de la personnalité. L'Éducation Nouvelle formera des corps sains qui pourront affronter les situations physiquement débilitantes que nous imposeront la vie industrielle et sociale de demain... La liste des objectifs s'allongerait aisément ; résumons-nous ainsi : l'Éducation Nouvelle refuse la notion d'adaptation passive au futur ; elle veut créer un Homme susceptible d'affronter le monde de demain, non pas en être vaincu, en être soumis, mais en Homme conscient de ses pouvoirs, de ses responsabilités, de ses droits.

Ces options générales se traduisent dans les faits par la confiance que le partisan de l'Éducation Nouvelle met dans l'Homme. Il faudrait, ici, soulever tout le problème des « aptitudes » et préciser, sur ce point, notre position. En fait nous rencontrons maintenant un autre problème fondamental : que devient le sujet de l'éducation, c'est-à-dire que devient l'enfant ? Nous sommes ainsi ramenés aux relations de l'Éducation Nouvelle et de la psychologie. Nous avons rappelé comment, en 1920, les fondateurs du mouvement réagirent contre la conception qui faisait de l'enfant une pâte molle sur laquelle on inscrivait d'autorité tout ce qu'on devait lui apprendre. Le premier mouvement fut de mettre en évidence l'existence d'une « nature infantine » et les premiers travaux de J. PIAGET à cette époque confirmèrent ce qui n'était qu'intuition générale. De nombreuses convergences seraient à rappeler ici soit pour proclamer et défendre avec Maria MONTESSORI les « droits de l'enfant », soit pour approfondir et réaliser cette « révolution copernicienne » dont CLAPAREDE voit l'origine dans l'œuvre de J.J. ROUSSEAU. D'où le deuxième principe de ralliement que nous avons déjà cité.

Il ne s'agit pas, sur ce plan, de renier les positions de nos prédécesseurs mais d'éviter de tomber — comme ce fut le cas pour quelques-uns — dans un puérocritisme naïf et dangereux. L'Éducation Nouvelle doit ajuster ses objectifs aux possibilités de l'enfant selon son âge et la détermination de ces objectifs ne peut se faire dans l'absolu ; l'Éducation Nouvelle est intimement liée à la connaissance psychologique,

biologique et sociologique. Mais, dans la logique de nos conceptions précédentes, nous ne considérons pas le psychisme infantin comme une donnée impossible à modifier. Nous référant à un très grand nombre d'expériences éducatives et à des résultats scientifiques indiscutables nous affirmons que le devoir de l'éducateur nouveau est de rechercher constamment à augmenter les possibilités de l'enfant par une amélioration des conditions de vie, de l'organisation scolaire, des méthodes et techniques pédagogiques. Notre rôle n'est pas de constater des aptitudes mais de les créer en chaque enfant ; notre rôle n'est pas d'assister passifs à l'éclosion psychologique de l'élève mais de tout mettre en œuvre pour que les fruits dépassent les promesses de fleurs. Construire le futur en essayant de construire un Homme nouveau est bien une des caractéristiques de notre idéal.

On conçoit dès lors le sens qu'il faut donner à l'expression « Éducation scientifique » quand on parle d'Éducation Nouvelle. Dans la mesure où l'Éducation Nouvelle s'appuyait sur les découvertes de la science psychologique naissante, elle se disait scientifique. Et elle l'est encore.

Mais la notion de recherche pédagogique est venue se substituer à celle de pédagogie scientifique et l'éducation, tout en continuant à se référer aux lois de la psychologie, est devenue un des domaines où s'est introduite l'expérimentation et l'on voit se développer sous nos yeux de nombreuses « expériences pédagogiques » dont les résultats, par contre-coup, enrichissent la psychologie elle-même. Il est donc difficile maintenant de définir l'Éducation Nouvelle dans la seule perspective de ses relations avec une psychologie dont les lois seraient l'unique fondement de l'action éducative ; Psychologie génétique et éducation nouvelle sont en relation dialectique et, à nos yeux, constituent un couple indissociable. Les lois psychologiques déjà établies nous permettent de réaliser des situations éducatives meilleures. mais ces nouvelles conditions pédagogiques ont une action sur le psychisme infantin et amènent à une meilleure connaissance de celui-ci.

L'expérimentation pédagogique souhaitée par l'Éducation Nouvelle va donc se situer à tous les niveaux de la recherche scientifique depuis le travail de recherche fait par l'éducateur dans sa classe pour améliorer la qualité de son travail quotidien jusqu'à la recherche scientifique la plus élaborée organisée sous la conduite d'un laboratoire de pédagogie. Une des fonctions essentielles de « Pour l'ère nouvelle » sera d'assurer à la fois la diffusion à tous les niveaux des résultats obtenus et de faire en sorte que la pratique pédagogique intègre tous ces résultats afin de gagner en efficacité et en humanité. La recherche pédagogique ne consiste pas seulement à faire des enquêtes et à dresser des bilans mais à organiser les conditions scolaires dans la double perspective de la philosophie de l'éducation nouvelle et des exigences scientifiques. Doublement ancrée dans le mouvement des idées et dans le courant scientifique, l'Éducation Nouvelle se transforme constamment et s'assure de l'adéquation de ses méthodes aux objectifs déterminés.

MÉTHODES et TECHNIQUES.

Du « learning by doing » de J. DEWEY aux méthodes actives telles qu'elles sont pratiquées actuellement, la continuité est évidente. L'éducation nouvelle désire par la pratique des méthodes actives associer l'enfant à sa propre éducation afin de lui « apprendre à apprendre » et de mettre ainsi en route un processus d'épanouissement qui se prolongera pendant toute la vie adulte. Refusant l'agitation extérieure stérile, elle prend volontiers pour devise le titre du livre d'un de nos plus grands psychologues : « De l'Acte à la Pensée ».

Le problème des techniques se présente sous trois angles différents. Il existe des techniques qui appartiennent à la fois au monde scolaire et à l'univers dans lequel se développe l'enfant. C'est le cas de toutes les techniques audio-visuelles. La position de l'Éducation Nouvelle est claire sur ce point et il suffit de se rappeler le principe decrolyen : « Pour la vie et par la vie ». Notre rôle est d'introduire ces nouvelles techniques à l'école afin d'apprendre aux enfants et aux adolescents à les utiliser ; l'homme ne sera plus l'esclave de ces techniques le jour où il les dominera, c'est-à-dire le jour où il saura comment elles fonctionnent, quel langage elles utilisent, comment on les alimente en documents, comment on peut les exploiter. Dans ce domaine la politique de l'autruche est dangereuse et l'Éducation Nouvelle s'ouvre à tous les progrès techniques ; il lui restera toujours à découvrir le moyen d'utiliser ces nouvelles possibilités dans la ligne d'action en accord avec ses principes philosophiques.

Sous un autre aspect les techniques adultes peuvent être introduites en classe pour rendre possible la réalisation de principes pédagogiques. Toutes les techniques modernes de reproduction, qu'il s'agisse de l'imprimerie à l'école (*FREINET*) ou de la machine à ronéotyper, jouent un rôle décisif dans la motivation de l'enfant pour s'exprimer et communiquer avec les autres. Il en est de même des coopératives scolaires qui peuvent devenir un extraordinaire moyen de développement social.

Mais il faut aller plus loin ; les techniques modernes favorisent, dans d'autres cas, un développement plus grand des possibilités psychologiques et, par là, donnent à l'éducateur le moyen de créer de nouvelles aptitudes. Du matériel tel que les réglettes de Cuisenaire ou les blocs logiques de Dienes conduisent à un approfondissement des notions mathématiques et ouvrent de nouveaux horizons à l'action pédagogique. On pourrait en dire autant du magnétophone à deux pistes et de l'enseignement des langues vivantes.

Tout ceci nous ramène d'ailleurs à un problème central : celui de l'Éducateur. L'art de l'Éducateur ne tient plus maintenant uniquement à une intuition mystérieuse de l'enfant

jointe à un « don » plus ou moins problématique. L'art de l'Éducateur se situe à la rencontre de qualités personnelles (*conditions fondamentales et nécessaires certes*) et des apports de la science et de la technique. Une bonne formation pédagogique correspond à une transformation profonde de la personnalité de l'Éducateur et à un triple enrichissement sur les plans du contact avec les enfants, des connaissances scientifiques, de la réflexion philosophique.

STRUCTURES SCOLAIRES.

A civilisation moderne, école moderne. La plupart des pays éprouvent le besoin et sentent la nécessité de modifier, quelquefois d'une façon assez profonde, les structures scolaires déjà anciennes pour les adapter aux nouveaux objectifs assignés à l'École. La France a connu le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement. Sous l'impulsion du regretté inspecteur général JEUNEHOMME, la Belgique a transformé ses méthodes et ses structures. Les « Comprehensive schools » se développent en Angleterre. La Suède a complètement modifié son système scolaire. Il faudrait citer presque tous les pays.

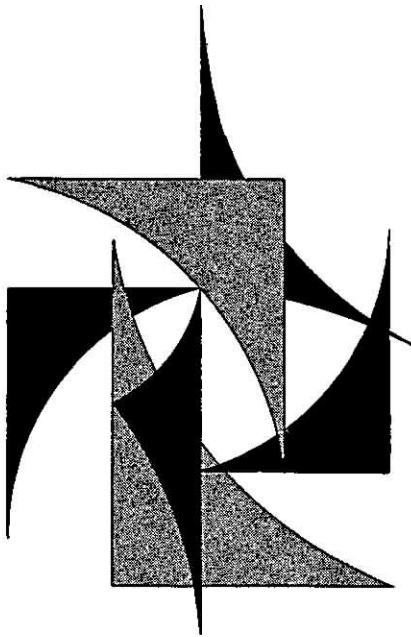
Un système scolaire doit répondre à plusieurs exigences d'ordre psychologique, sociologique et pédagogique. Il substituera l'orientation pleine de promesses à la sélection brutale et traumatisante ; il sera organisé de telle sorte que toutes les possibilités individuelles pourront être portées à leur plus haut point d'évolution. Il constituera une des forces déterminantes de l'évolution sociale.

Cet éditorial ne prétendait pas être exhaustif : il désirait simplement tracer les grandes lignes d'une situation afin de clarifier un peu les problèmes et d'offrir un point de départ aux discussions ultérieures.

Il faut aussi démystifier l'Éducation Nouvelle et la présenter sous son véritable jour. Nous nous heurtons, en effet, à plusieurs catégories d'opposants et, très souvent, nous sommes frappés par l'ignorance de ceux qui nous font et refont les mêmes objections valables, à la rigueur, contre l'Éducation Nouvelle telle qu'elle était il y quarante ans. Il y a plus dangereux encore : ceux qui brossent volontairement un faux tableau de l'Éducation Nouvelle et s'exercent alors à démolir le colosse aux pieds d'argile qu'ils viennent de camper ; et d'en tirer, évidemment, la conclusion qu'ils voulaient démontrer. Autant nous désirons que le dialogue s'établisse avec les vrais et loyaux adversaires, autant nous refusons de perdre du temps précieux à discuter les arguties de l'Homme de mauvaise foi, ignorant et stérile. Ajoutons encore que nous nous méfions du néophyte qui porte trop facilement l'étiquette de l'Éducation Nouvelle mais qui n'en respecte que la lettre ou qui confond technique scolaire moderne et pensée pédagogique nouvelle.

L'Éducation Nouvelle n'est pas dogmatique : elle cherche

à être cohérente. Elle n'est pas monolithique car elle se présente sous des aspects divers. Nous chercherons, dans cette revue, un dénominateur commun susceptible de servir de définition à la pensée pédagogique nouvelle. Nous refusons de faire de « *Pour l'Ère Nouvelle* » l'organe d'un seul mouvement, d'une chapelle : elle doit devenir le lieu de rencontre de tous ceux qui cherchent à faire progresser l'éducation. Pour l'Ère Nouvelle n'apportera pas une solution pratique à tous les problèmes mais elle indiquera dans quelles voies et par quels moyens les solutions peuvent être trouvées.



HENRI WALLON

sa méthode

L'œuvre de H. WALLON a une telle densité qu'il faut se résigner à ne jamais pouvoir l'exposer entièrement ; l'unité, d'autre part, est si solide que l'étude d'une partie met en jeu toutes les autres. Comme toute grande œuvre, celle de WALLON exige d'être fréquentée, pénétrée progressivement, lentement assimilée. La préoccupation essentielle de tous ceux qui parlent de l'œuvre de WALLON ne doit pas être d'être complets mais de ne pas trahir par une schématisation excessive des positions complexes et nuancées.

Dans une première partie nous examinerons quelle est la méthode psychologique de WALLON et dans une seconde partie nous essayerons de faire ressortir quelques aspects psycho-pédagogiques intéressant particulièrement l'éducateur. L'étude de la méthode du psychologue se fera autour de trois thèmes pour montrer que celle-ci est essentiellement objective, qu'elle est comparative et qu'elle est génétique. Nous utiliserons toutes les œuvres de ce grand psychologue et nous n'hésiterons pas à reproduire de longues citations qu'il serait impossible de résumer.

LA MÉTHODE DE WALLON

1. — Elle est objective. Contre une fausse psychologie de la conscience (introspection) la méthode scientifique : l'observation.

Mais elle est objective en un autre sens : étude du comportement.

2. — Elle est comparative.

— Apport de la psycho-pathologie. Méthode. Contenu.

— Comparaison avec le primitif.

3. — Elle est génétique.

4. — Conclusion sur la méthode : Psychologie science de la nature ou science de l'homme.

Méthode essentiellement dialectique.

Méthode très générale. Valeur sur le plan scientifique.

LA PSYCHOLOGIE DE WALLON

1. — Les études sur la psycho-motricité. Distinctions fondamentales.

Applications pédagogiques : — la connaissance de l'enfant par l'éducateur.

— les bases des méthodes actives

. le jeu

. le geste et l'activité de remplacement.

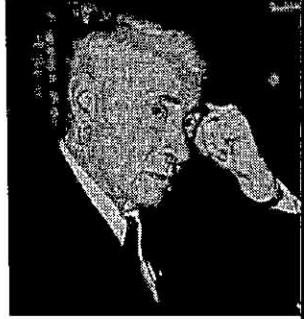
. l'émotion et la communication.

2. — La naissance de l'idée. Rôle de l'activité motrice. L'imitation la fonction symbolique.

3. — L'enfant et les milieux sociaux. Les crises de personnalité. L'influence des milieux.

CONCLUSION.

quelques aspects psychologiques de son œuvre



LA MÉTHODE DE WALLON

1) Elle est objective dans la mesure où elle ne se contente plus d'une introspection dont l'auteur met en doute les fondements scientifiques. S'il ne reprend pas explicitement les arguments d'A. Comte contre l'introspection il en apporte d'autres essentiels pour nous convaincre de l'inutilité et des dangers d'une telle méthode.

Il constate d'abord un état de fait : « la psychologie appliquée ne consiste pas à faire passer dans le domaine des applications pratiques les principes ou vérités de la psychologie qui se dit théorique, rationnelle ou qui se fonde tout simplement sur l'introspection. Entre les deux l'opposition est beaucoup plus radicale... » Et il continue, parlant de la psychologie appliquée : « ... partie de cas concrets et de problèmes utilitaires, elle commence par montrer le néant des antinomies que les psychologues de l'introspection et de l'intuition dressent entre le monde intérieur ou de la conscience et le monde extérieur, entre le fait psychique et le nombre, entre le sujet purement abstrait qu'ils se donnent et le sujet suivant. » (P. P. A. 1).

Mais il ne suffit pas d'affirmer pour avoir raison et d'adopter une attitude dogmatique pour convaincre les autres. Et WALLON n'a jamais fait preuve de dogmatisme. Il entreprend donc, dans de l'Acte à la Pensée, une analyse plus précise des raisons pour lesquelles une psychologie de la conscience, en tant que méthode d'exploration — car WALLON n'a jamais, à l'inverse de WATSON, nié la conscience ou considéré celle-ci comme un luxe inutile — est frappée de stérilité. La psychologie de la conscience, dit WALLON, aboutit automatiquement aux images mentales et celles-ci sont le « terme commun à toutes les manifestations de conscience et jouent le rôle d'intermédiaire entre la perception et la pensée. Elles permettent ainsi de reconstruire la vie psychique selon tous les besoins ». D'où, malgré les apparences, un appauvrissement de la vie psychique qui se trouve reconstruite avec des images dépersonnalisées. Des tentatives pour éviter les contradictions auxquelles se heurte une telle psychologie ont été faites par Maine de Biran et la notion d'effort, par Bergson qui introduit l'élan vital ; la psychologie de la conscience restera très mécaniste et les tentatives pour rendre compte des relations entre l'individu et son milieu achopperont toujours contre les contradictions relevées par une observation objective. D'ailleurs, ajoute WALLON (*Revue de synthèse II*, Octobre 1931) la psychologie de la conscience aboutit à une confusion. « Confondre existence et connaissance, c'est faire porter la connaissance non sur des relations, comme fait la science, mais sur la substance même des choses ». Une telle attitude correspond en fait à une régression philosophique : « La conscience, objet unique ou du moins essentiel et central de la psychologie, se trouverait donc unir, sans distinction possible, la réalité et son image intelligible. Elle pose comme identiques l'idée et son objet. Est-il besoin de faire constater à quel stade primitif de la pensée ce postulat ramène ? Car, à ses débuts, la pensée ne savait pas s'opposer son objet, même quand cet objet était le monde physique. »

Et la démonstration sera encore plus éclatante si l'on se transporte sur le plan du malade. Héritier original de toute la tradition psycho-pathologique française, WALLON précisera, dès le début de sa célèbre thèse « Étude sur les retards et les anomalies du

développement moteur et mental » plus connue sous le titre : « l'enfant turbulent », l'impossibilité de faire appel à l'abstraction. Il montre l'illusion qui consiste à croire que chez l'anormal le psychologue « doit trouver des faits plus immédiatement à son usage... Raisonnant par idées et représentations, nous nous croyons sur le point de comprendre, dès que s'offrent ces éléments de représentation et d'idées que paraissent être les mots. Si extravagant ou incohérent qu'en soit pour nous l'assemblage, ils évoquent chacun des associations, avec lesquelles nous tentons les combinaisons propres à nous faire entrer dans les idées du malade ». Il s'agit donc toujours de se projeter en eux, comme si par l'introspection nous devions toucher, dans l'homme pensant, que nous révèle notre conscience, la mesure de l'homme tout entier et de tous les hommes. » (E. T. 3-4). Et pour bien préciser sa pensée sur ce point, WALLON ajoutera : « Or, il y a jusqu'en chacun de nous des réalités psychiques qui ne sont pas réductibles à ceux de nos concepts que nous croyons les plus nécessaires, les plus fondamentaux, les plus universels, alors que l'espèce en est relative à notre époque et à notre civilisation... Aussi le psychologue et le psychiatre ne peuvent-ils prendre la traduction conceptuelle et verbale que chacun donne de soi pour une image identique à son être psychique. » (E. T. 4).

Il est donc nécessaire de se méfier de tous les pièges qui nous sont tendus par l'analyse, riche en apparence mais pauvre en vérité psychologique, qui résulte de l'introspection. La méthode valable est celle de la science qui, partant de l'observation, arrive à la théorie en passant par toutes les étapes de l'expérimentation. Si nous n'allons pas expliquer ici comment WALLON a parfaitement respecté les règles de la méthode scientifique moderne, il est pourtant nécessaire de rappeler avec quelle perspicacité il a mis en garde les psychologues contre les déformations possibles et contre les dangers de telle ou telle méthode mal appliquée.

Il faudrait ici, relativement à l'observation, citer des passages que l'on peut, sans crainte, qualifier de « définitifs »... « L'observation n'est pas un décalque exact et complet de la réalité... Il n'y a pas d'observation sans choix ni sans une relation, implicite ou non « et nous devons prendre conscience « que nous usons d'une table de référence sans le plus souvent le savoir, tant son emploi est irraisonné, instructif, indispensable... » (Ep 18-19). Et, dans un chapitre plus ancien des Principes de psychologie appliquée (p. 201), WALLON analyse ce phénomène et voici une courte citation qui éclaire sa position sur ce point : « Le témoignage du simple spectateur, bien qu'orienté, semble-t-il, vers la seule connaissance, est aussi une réaction personnelle, qui participe, comme les autres, de ses dispositions, de ses expériences, de sa vie, qui en suit le mouvement et y contribue. La prétendue neutralité d'un témoin est chose impossible. Dès la première surprise passée, il prend parti ne serait-ce que par son effort pour saisir et s'expliquer l'événement. Il en assimile les détails et circonstances à des cas, à des idées, principes ou théories qui sont rarement sans quelque valeur affective pour lui ni sans lui inspirer des préférences ou des préventions. Même son intérêt purement intellectuel en subit l'influence. Fixer un souvenir, c'est déjà se le raconter, souvent même le raconter effectivement et l'éprouver sur autrui, l'opposer ou le conformer aux impressions d'autrui. Le témoignage, dès sa naissance, est le produit d'un travail qui se poursuivra plus ou moins activement, en aggravant les infidélités du début ». (Ppa. 201).

Le psychologue devra donc se méfier et, ajoute finement WALLON, « l'homme le plus sensible à la variété des nuances et de leurs rapports est, au contraire, celui qui interpose entre la vision et la description des choses les accords, résonances, associations et transpositions les moins immédiatement réductibles à la plate et littérale réalité ». (Ppa. 201).

Méthode difficile, c'est vrai mais « tout effort de connaissance et d'interprétation scientifique a toujours consisté à remplacer ce qui est référence instructive ou égocentrique par une autre table dont les termes soient objectivement définis. » (E. p. 19).

1) On pourrait analyser la méthode objective de WALLON dans une autre pers-

pective : celle de la matière à partir de laquelle il a fait ses études psychologiques. Nous retrouvons ici une autre façon de relier la suite de l'exposé au problème de l'observation et cela nous permet de situer WALLON parmi les précurseurs des psychologues contemporains qui affirment que la psychologie est la science de la conduite. Refusant l'introspection et le point de départ de toute analyse placé dans la conscience du psychologue, WALLON utilise l'observation et l'applique à l'étude du comportement des sujets qu'il étudie. Mais ici encore, que de nuances à esquisser, que de précautions à prendre pour ne pas confondre la pensée de WALLON soit avec une forme du behaviorisme watsonien, soit avec un matérialisme naïf et dépassé, soit avec un psycho-sociologisme qui tourne aisément vers le dogmatisme.

Le point de départ est l'activité motrice, mais nous verrons en quel sens il faut entendre cette expression pour ne pas la défigurer et la vider de son contenu réel. La position fondamentale de WALLON s'exprime ainsi : « en réalité, le développement de l'activité mentale n'a fait qu'étendre l'arc qui va de l'excitation à la réponse. Il a sans doute introduit dans le circuit un vaste champ d'opérations où il semble que la réponse puisse rester en suspens et aussi que puissent surgir des motifs de réponses étrangers aux stimulations actuelles de l'ambiance. Mais cette disjonction apparente des systèmes perceptif, mental et moteur, ne les empêche pas d'être en perpétuel état d'alerte mutuel » (*Pour l'ère nouvelle*, n° 137, 1938). Et une grande partie de l'œuvre psychologique de WALLON se confond avec l'étude du passage de « l'Acte à la Pensée » en fonction des filiations mais au travers des contradictions. « De l'acte moteur à la représentation il y a eu transposition, sublimation de cette intuition qui, d'incluse dans les relations entre l'organisme et le milieu physique, est devenue schématisation mentale. Entre l'acte et la pensée l'évolution s'explique simultanément par l'opposé et par le même ». (*A. P.* 250).

Et deux séries de critiques injustes ont été adressées à l'œuvre de WALLON par des lecteurs trop pressés qui n'ont vu qu'un aspect de l'attitude du psychologue. La langue précise, technique, neurologique qui est celle de l'Enfant turbulent, des Origines du caractère chez l'enfant incline les uns à penser que, parce que WALLON approfondit le rôle des conditions organiques, il fait de celles-ci le pivot de son explication psychologique. Mais la position de WALLON est pourtant très claire : l'enfant est pour lui un être en voie de réalisation, « son développement biologique n'est pas terminé à la naissance. Des fonctions apparaissent du seul fait de sa croissance, qui doit l'amener à reproduire le type de l'espèce. En d'autres termes, il faut faire sa place à la maturation progressive de son organisme et de ses fonctions. A chaque étape, se modifient comme d'elles-mêmes les structures anatomiques et fonctionnelles. Des rapports nouveaux naissent des conditions de vie que, simultanément, elles rendent possibles et qu'elles subissent dans le milieu qu'elles rendent accessible à l'enfant et qui s'imposent à elles. C'est d'une incessante action réciproque entre ses expériences et l'avènement de facteurs qui n'y étaient pas encore impliqués que sont faits ses progrès. » (*A. P.* 241). La remarque critique accusant WALLON de se contenter de faire un saut de la biologie dans la sociologie ne nous semble guère justifiée car c'est après avoir débrouillé les différents facteurs qui entrent en jeu que WALLON peut, en toute connaissance de cause, étudier l'équilibre que représente chaque étape sans perdre le fil conducteur qui lui apporte la dimension longitudinale du sujet.

2) Méthode comparative.

WALLON a commencé ses recherches par des études psychiatriques et sa thèse est essentiellement un travail de neuro-psychiatrie infantile. Mais le psychologue s'est développé sur ce terrain préalable et c'est l'explication de l'enfant normal qui est devenue le centre d'intérêt essentiel sans pour cela négliger, évidemment, les enfants posant de difficiles problèmes. Il est donc intéressant d'examiner rapidement ce qu'apporte, à la psychologie de l'enfant, l'étude des cas pathologiques.

a) C'est tout d'abord en étudiant les enfants anormaux que WALLON a forgé sa méthode clinique. Méthode qui s'appuie essentiellement sur l'observation, sur l'observation rigoureuse et objective comme nous l'avons déjà signalé, mais observation qui ne se contente pas de faire un inventaire, de juxtaposer, d'assembler pièce à pièce les éléments de la structure mentale d'un sujet puis ensuite de reconstruire plus ou moins artificiellement la réalité psychologique. « La recherche des corrélations est donc une méthode d'analyse et de vérification, mais non de reconstruction ». (E. P. 31). Malgré l'intérêt incontestable des tests, le risque est grand de refaire, de reconstruire, à partir de résultats obtenus, la réalité psychique. Ce qu'il faut rechercher, par l'analyse clinique, ce sont les véritables « corrélations » (*pas au sens mathématique du terme ici*) qui existent chez un sujet déterminé entre les différents facteurs qui déterminent la situation actuelle.

Ce terme de « corrélation » que nous appellerons volontiers une « corrélation qualitative » par rapport à la « corrélation quantitative » qui se calcule a posteriori joue un rôle important dans la pensée de WALLON parce qu'il s'agit de toute une conception du déterminisme psychologique. Précisant sa pensée sur ce point dans son introduction aux Origines du Caractère chez l'enfant (7 et ss.) WALLON, parlant de la notion de corrélation en général, indique que : « l'ancienne notion de causalité efficiente fait place à une simple notion de concomitance toute relative » et « la nécessité de cette substitution a deux raisons. D'abord la complexité des faits étudiés en psychologie, qui défie l'analyse... (et) à cette raison d'ordre pratique s'en ajoute une autre, plus fondamentale. C'est la nature des faits biologiques ou psychologiques. Leur explication ne saurait être déduite des lois propres à leurs facteurs élémentaires ni des compositions de force qui pourraient en résulter, parce que la vie est adaptation... Il est donc dans la nature même de la psychologie de substituer à la notion de causalité celle de corrélation. » (O. C. 8).

b) Si nous passons maintenant au contenu de l'analyse que nous apporte l'étude des cas pathologiques ? Le passage n'est pas simple et l'on ne peut opérer le transfert sans prendre quelques précautions. L'analogie est difficile à établir car « la différence entre l'enfant normal et l'anormal est pourtant profonde et ne consiste pas seulement dans le contraste d'une progression graduelle et continue, avec l'arrêt et la fixation à certaines formes inférieures de réactions. L'agénésie ne frappe pas nécessairement les fonctions et les organes dans l'ordre inverse de leur développement ». Les effets d'un traumatisme peuvent être très divers et il faut tenir compte de l'âge et du lieu quand il se produit. « Les conséquences changent suivant les organes déjà formés et ceux qui sont en voie de croissance ou à naître, comme suivant le rôle fonctionnel des parties atteintes. » (E. T. 6).

Et un nouvel équilibre s'organise car « les conséquences d'une liaison ne se résolvent pas dans une simple soustraction fonctionnelle. Elles traduisent une réaction conforme aux possibilités laissées intactes ou libérées par la liaison. Elles sont le comportement compatible avec les changements de la situation interne. » (E. p. 26).

L'étude psycho-pathologique présente donc un intérêt pour la compréhension de la psychologie de l'enfant : celui de « de mettre mieux en évidence les différents types de comportement. Car le rythme d'une évolution mentale est, dans la prime enfance, si précipité qu'il leur arrive d'être difficilement identifiables à l'état pur, leurs manifestations chevauchant de l'un sur l'autre. Au contraire, un trouble de croissance non seulement ralentit l'évolution, mais il peut aussi en arrêter le cours à un certain niveau. Alors toutes les réactions viennent s'aligner sur un type unique de comportement, dont elles réalisent au complet les possibilités, parfois même avec une sorte de perfection qu'elles ne peuvent atteindre quand elles se trouvent graduellement incorporées à des réactions d'un niveau plus élevé... En même temps que chaque stade d'une évolution tronquée peut ainsi se rencontrer dépouillé de tous les traits qui lui sont étrangers, le contraste entre la cohésion intime du comportement et son incohérence pratique devient frappant. » (E. p. 27).

Il ne s'agit donc pas d'expliquer le normal par le pathologique et de retrouver dans tout enfant normal un imbécile en sommeil mais d'utiliser les observations patholo-

giques pour mieux découvrir, par comparaison, la richesse et le dynamisme de la psychologie de l'enfant normal.

L'enfant et le primitif.

La comparaison peut porter sur d'autres termes et la prise en considération des facteurs sociaux amène WALLON, à la suite des travaux de LEVY-BRUHL, à considérer la psychologie des primitifs. Mais, dit WALLON : « il y a quelque chose de paradoxal dans les assimilations que certains psychologues ont faites, d'emblée, entre le primitif et l'enfant ou l'aliéné de notre temps. Car il suffisait alors que l'enfant ou l'aliéné soient encore ou redeviennent étrangers à l'idéologie ou aux modalités intellectuelles de leurs contemporains pour que reparassent en eux des conceptions ou des croyances qui, chez le primitif, ont pour fondement ou pour conséquence des pratiques, des rites et un système de vie rigoureusement précis, concrets et déterminés. Les analogies que l'observation fournit sont, en fait, très loin d'autoriser cette réduction des pensées de l'enfant ou de l'aliéné à celles du primitif. Elles ont plutôt un caractère négatif. » En fait il faut avoir « postulé que la croissance mentale de l'enfant le fait repasser par la succession des stades psychologiques qu'a dû franchir son espèce ou sa race et qu'inversement une déficience mentale peut faire rétrograder l'individu vers une étape de la mentalité humaine qui appartient au passé ». (*De l'expérience concrète à la notion de causalité et à la représentation symbolique J. de P. XXVIII, 1932, n° 1-2*).

Et après avoir analysé, dans de l'Acte à la pensée, les hypothèses acceptées pour assimiler l'enfant et le primitif (*Chap. III : Mythes et Raison*) WALLON conclut : « Pourtant, si frappantes que soient souvent les coïncidences entre la pensée du primitif et celle de l'enfant, elles n'empêchent pas des différences profondes, sur lesquelles il est bon d'insister car la comparaison a été, jusqu'à ce jour plus assimilatrice que différenciatrice. L'enfant commence par être à la fois beaucoup moins évolué et beaucoup plus proche de nous que le primitif. Plus proche parce qu'entre lui et ceux de son entourage il n'y a que des traits d'union... Il est cependant beaucoup moins évolué que le primitif parce que ses systèmes de pensées sont beaucoup plus rudimentaires et faits d'assemblages dont les pièces s'ajustent mal ». (*A. P. 101*).

Partant de cette analyse des différences, WALLON démontre l'erreur qui consiste à rapprocher les deux séries de développement : on élimine, pour vouloir assimiler, ce qui est particulier à chacune des séries : l'historique et le biologique. Faire jouer un rôle à l'historique et au biologique dans l'explication psychologique ne consiste pas à les confondre purement et simplement malgré les apparences d'analogie. Ici encore WALLON nous met en garde contre une conception trop facile de la psychologie et sa perspicacité n'aboutit pas à un appauvrissement mais à une vue lucide et féconde de l'homme.

3) La méthode génétique en psychologie.

La conception de WALLON est large en ce domaine.

a) Large par son objet : « la psychologie génétique est celle qui étudie le psychisme dans sa formation et ses transformations. Elle peut être à l'échelle du monde vivant, de l'espèce humaine ou de l'individu. Dans le premier cas un de ses problèmes fondamentaux est de découvrir ou de définir les origines biologiques de la vie psychique... » (*La psychologie génétique, Bulletin X, 1, 1956*).

Donc méthode très générale qui s'inscrit, d'une certaine façon, dans le cadre des méthodes de recherche qui ont pris conscience du fait que le temps n'est pas une variable comme les autres et, pour reprendre une formule d'A. Comte (*dont WALLON ne partage pas toutes les conceptions*), un phénomène ne peut être connu que par son histoire.

WALLON précise d'ailleurs lui-même : « ce n'est pas une méthode particulière pour étudier les faits psychiques. Au contraire elle doit faire appel aux disciplines et aux

méthodes les plus diverses... Selon le niveau qu'elle vise... elle doit recourir à l'anatomie comparée et à l'écologie, à l'anthropologie, à la linguistique, à l'histoire des mœurs et des croyances, aux observations recueillies sur la croissance somatique et psychique de l'enfant. »

b) elle est chronologique en un sens : c'est-à-dire de ce qui a précédé « de ce qui est premier dans la série chronologique des transformations, et c'est dans cette succession qu'elle cherche la signification fonctionnelle des formes plus différenciées, ou plus compliquées. »

Il faut ici préciser d'ailleurs ce qu'apporte l'étude chronologique car elle n'est pas une simple juxtaposition et un accroissement progressif.

— critiquant les psychologues qui assimilent trop facilement l'enfant et l'adulte, WALLON montre que l'on ne peut pas passer de l'un à l'autre par ajouts ou retraits. « L'adolescent serait l'adulte amputé du stade le plus récent de son développement, et ainsi de suite, en remontant d'âge en âge, jusqu'à la première enfance ». Quelles que soient les nuances apportées, on se trouve en présence d'une transformation que l'on peut appeler « quantitative ». (*E. p. p.*)

— il ne faut pas non plus se contenter d'une pure description. Après avoir critiqué les conceptions de PIAGET (*A et P p. 45*), WALLON précise que celui-ci « transforme une description en explication » car « ce n'est pas expliquer un changement que d'en diviser les étapes afin de le faire paraître insensible ». (*A. P. 49*).

Et nous rencontrons dès lors une méthode profondément originale, difficile à pratiquer et à exposer, certes, mais qui cherche à être la véritable méthode génétique.

... « Les systèmes de la vie psychique ne sont pas des assises se superposant simplement entre elles par la combinaison d'éléments graduellement plus organisés, mais pourtant communs à toutes. Il y a des moments de l'évolution psychique où les conditions sont telles qu'un ordre nouveau de faits devient possible. Il n'abolit pas les formes précédentes de vie ou d'activité, puisqu'il en procède, mais avec lui apparaît un mode différent de détermination qui règle et dirige les déterminations plus élémentaires des systèmes antérieurs... Ces mutations exigent, pour se produire, des périodes de latence ; elles rendent la croissance discontinue, la divisent en étapes ou en âges qui ne répondent plus, instant par instant, à l'addition des jours, des mois et des années. » (*E. p. 215*). Il ne s'agit donc pas d'une analyse sur le mode de la chimie mais d'une analyse dynamique que WALLON caractérise ainsi : « L'analyse des fonctions réalisable par cette méthode a le mérite de faire saisir leur unité en même temps que l'assemblage de leurs parties. Elle ne décompose pas un ensemble en fragments selon des ressemblances ou des contrastes plus ou moins arbitrairement choisis, ainsi que le fait la conscience quand elle prend son point de départ d'elle-même, c'est-à-dire sous sa forme réfléchie de l'étape la plus évoluée du psychisme. Elle suit au contraire le développement de celui-ci à travers des différenciations qui accroissent le nombre des situations auxquelles il est capable de répondre à l'aide de réactions spécifiques qui parfois le haussent vers des plans d'existence nouveaux, par exemple, pour l'homme, la vie en société. Mais quels que soient les changements ou les révolutions qui peuvent en résulter pour l'espèce et pour les individus, la filiation entre ces formes successives de vie montre ce qu'il peut subsister de commun entre elles et comment, certaines circonstances aidant, des unes ont pu naître les autres ». (*La psych. Génétique Bull. X. 1. 1956*).

Et l'on comprend dès lors pourquoi WALLON a pu préserver la double unité longitudinale et transversale de l'enfant : « d'étapes en étapes la psychogenèse de l'enfant montre, à travers la complexité des facteurs et des fonctions, à travers la diversité et l'opposition des crises qui la ponctuent, une sorte d'unité solidaire, tant à l'intérieur de chacune d'elles qu'entre elles toutes. Il est contre nature de traiter l'enfant fragmentairement. A chaque âge il constitue un ensemble indissociable et original. Dans la succession de ses âges, il est un seul et même être en cours de métamorphose. » (*EP. 222*).

WALLON insiste sur ce point de vue et nous sommes effectivement au cœur de la véritable psychologie génétique qui seule peut nous permettre d'expliquer et de com-

prendre toute la richesse psychologique non seulement de l'enfant mais de l'adulte car, dit-il (*EP.* 23) « l'activité mentale ne se développe pas sur un seul et même plan par une sorte d'accroissement continu. Elle évolue de systèmes en systèmes. Leur structure étant différente, il s'ensuit qu'il n'y a pas de résultat qui puisse se transmettre tel quel de l'un à l'autre. Un résultat qui reparait en liaison avec un nouveau mode d'activité n'existe plus de la même façon. Ce n'est pas la matérialité d'un geste qui importe, c'est le système auquel il appartient dans l'instant où il se manifeste. »

Et si cette remarque est fondamentale pour le psychologue elle ne l'est pas moins pour l'éducateur qui ne doit pas considérer que son action doit se faire d'une façon « linéaire », par « juxtapositions successives », par « ajouts progressifs ». L'enfant fait partie d'un ensemble auquel appartient aussi l'éducateur et l'on ne peut comprendre l'enfant et agir sur lui que dans la mesure où on connaît non seulement la structure d'ensemble de la situation mais l'histoire du processus dynamique qui aboutit à la situation présente. Considérée dans une autre perspective, cette méthode génétique amène notre auteur à d'autres raisons de préserver l'unité du psychisme et de la personnalité. Dans l'avant-propos des *Origines du caractère chez l'enfant (p. IX)*, WALLON explique qu'il n'y a pas de fait en soi. « En réalité un fait n'a d'intérêt que dans la mesure où il est déterminé, et il ne peut l'être que par ses rapports avec quelque chose qui le dépasse, c'est-à-dire avec un ensemble auquel il puisse être incorporé en quelque manière. Mais il est lui-même un ensemble ayant sa physionomie, sa définition et qui se rattache par les traits qui le composent à d'autres ensembles plus élémentaires. Il en résulte non seulement que de confronter un fait avec tous les systèmes auxquels il peut être rapporté, c'est le traiter selon sa nature, mais que le meilleur observateur est celui qui saura utiliser le plus de systèmes tour à tour pour l'individualiser et pour l'expliquer. » ET WALLON tire immédiatement la conséquence de cette prise de position : « La psychologie est certainement un des domaines où le cloisonnement excessif des faits étudiés entraîne le plus d'inconvénients. En effet, dans la mesure où son objet s'élève davantage au-dessus des conditions les plus élémentaires, celles qui sont appelées communément matérielles, pour entrer dans des ensembles à qualification plus particulière, l'ignorance où son étude laisse couramment ces derniers l'ampute de ces conditions déterminantes. Ce sera la méconnaissance, par exemple, de l'unité indissoluble. »

Il en résulte donc que, selon la méthode d'H. WALLON, il nous est impossible de séparer, si ce n'est pas les besoins artificiels de l'exposé, les aspects fondamentaux de la personnalité de l'enfant. « Pas plus que l'intelligence, le caractère n'est fait de parties distinctes, d'atomes ou de radicaux diversement assemblés et combinés ». (*O. C.* 5). Énumérer des théories associationnistes et des théories trop faciles, WALLON ne veut pas, pour reprendre sa propre expression « escamoter » la difficulté (*A. P.* 20). Ce qui rendra l'analyse difficile, c'est vrai, mais combien plus fructueuse et plus féconde.

4) Conclusion sur la méthode de WALLON.

On comprend pourquoi, depuis fort longtemps, WALLON avait éprouvé le besoin de situer la psychologie dans le tableau général des sciences. Dès 1931, dans la *Revue de Synthèse (II, Octobre 1931)* il montrait que la psychologie constituait un cas privilégié pour assurer la liaison entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme. S'il est difficile de la classer dans l'une ou l'autre des catégories, on peut, par contre, affirmer qu'elle profite des apports des unes et des autres sans lesquelles elle ne pourrait étudier l'homme dans toutes ses dimensions.

Il est impossible de ne pas signaler le caractère dialectique, au sens marxiste du terme, de la méthode wallonienne ; la notion de génèse, de progression discontinue, d'opposition des contraires appartiennent au marxisme et WALLON donne, sur le plan psychologique, un contenu précis et expérimental à la théorie marxiste de la connaissance.

Mais la méthode wallonienne apparaît au delà même de la psychologie comme le modèle auquel toute recherche scientifique devra plus ou moins se référer. Psychologue ?

C'est vrai. Philosophe ? C'est non moins vrai. La leçon de WALLON dépasse de beaucoup les murs du laboratoire de psychologie : elle nous enrichit et nous permet de mieux comprendre notre place dans le monde. Il n'est pas exagéré de dire qu'elle aboutit à une véritable anthropologie.

LA PSYCHOLOGIE DE WALLON

Il nous est impossible de faire une étude complète de l'ensemble des ouvrages de WALLON car la lecture approfondie, seule, permet de mettre en lumière l'extraordinaire richesse d'une pensée à la fois subtile, honnête avec elle-même, d'une pensée qui refuse la facilité, qui n'accepte pas les explications apparentes, communes ou superficielles qui simplifient en déformant, une pensée exigeante mais féconde et de très large envergure. Au lieu de survoler toute l'œuvre de notre Maître, nous allons essayer de regrouper, autour de quelques thèmes, certaines idées dont les conséquences pédagogiques nous semblent être immédiates. Ce n'est donc pas, en fait, à l'analyse propre de la psychologie wallonienne en elle-même que nous allons nous livrer, mais à l'étude de l'œuvre éclairée pour n'en faire ressortir que quelques aspects psycho-pédagogiques. Pour rester fidèle à la méthode étudiée auparavant nous nous efforcerons d'analyser sans détruire, de rechercher des filiations sans disséquer, de comprendre sans schématiser. Les trois thèmes choisis sont les suivants : la psycho-motricité et toutes ses conséquences, la naissance de la représentation, l'évolution de l'enfant et les milieux sociaux.

1) Les études sur la psycho-motricité.

Il est tout d'abord nécessaire de préciser exactement ce qu'est la psycho-motricité chez WALLON afin d'éviter tout contre sens et tout malentendu. La psycho-motricité ne doit pas être confondue avec toute la vie physiologique et, si WALLON ne néglige pas toutes les conditions biologiques, on ne peut pas dire qu'il ait fait une psycho-physiologie. Vouloir ramener la psycho-motricité de WALLON à une pure étude du mouvement et, par là, à une forme dégradée du behaviorisme est une autre erreur à éviter ; WALLON ne considère pas le sujet vivant comme une machine, même perfectionnée, dont le déterminisme purement mécaniste, permet de tout comprendre et de tout expliquer. « La vie de l'organisme est un tout dont l'unité peut se compliquer avec la différenciation des fonctions, mais en reste la condition. A chaque progrès de la spécialisation répond un progrès de l'unification qui, elle aussi, a ses organes. Il est donc impossible d'imaginer l'activité d'un système à l'exclusion des autres, à plus forte raison de fragmenter en tronçons indépendants celle d'un même système. » (*V. M.* 8-18-6).

S'il est vrai que chez WALLON la psycho-motricité se rapporte à tout ce qui est moteur, c'est-à-dire mouvement, il faut enrichir le concept de mouvement pour ne pas rester sur un plan mécaniste élémentaire. WALLON distingue d'ailleurs plusieurs formes de mouvements ; dans sa dernière communication faite à la Société Française de Psychologie, il a rappelé les trois formes principales de mouvement qui ont chacune leur importance dans l'évolution psychologique de l'enfant : « il peut être passif ou exogène, c'est-à-dire sous la dépendance des forces extérieures... il ne peut alors provoquer que des réactions secondaires de compensation ou de ré-équilibre... La seconde forme du mouvement est due aux déplacements antigènes ou actifs (*locomotion ou préhension par exemple*)... La troisième enfin, c'est le déplacement des segments corporels ou de leurs fractions, les unes par rapport aux autres. Il s'agit de réactions posturales... elles s'extériorisent comme attitudes et comme mimiques. » (*Enf.* 3-4 mai-octobre 1959). Ces distinctions, malgré l'apparence, sont fondamentales et riches de conséquences et nous,

sommes en présence d'une des clefs de voûte de la psychologie de WALLON. Depuis ses premiers travaux il avait opposé, tout en reconnaissant les liens qui existaient entre elles, l'activité de déplacement et l'activité de soutien, le mouvement sous son aspect clonique, c'est-à-dire de déplacement, du mouvement sous son aspect tonique, c'est-à-dire de soutien. « La mimique, dit-il dans *L'Enfant turbulent* (p. 173) pourrait se définir comme une mobilité radicalement étrangère à l'activité d'exécution, mais en liaison intime avec le psychisme. Elle n'a commencé d'exister qu'en devenant distincte des gestes par lesquels l'individu réagit sur le milieu. « Les trois grandes voies de la psycho-motricité sont ainsi définies qui, tout en étant en constantes interactions, s'orientent l'une vers les contacts avec les autres, l'autre vers les contacts avec le monde, l'autre vers les répercussions personnelles de toutes les situations. Dans un cas c'est tout le problème des émotions grâce auxquelles l'enfant « le social s'amalgame au biologique », dans le second c'est l'évolution de l'acte à la pensée, dans le dernier enfin c'est toute l'étude des syndromes psycho-moteurs.

L'analyse de ces trois grandes perspectives exigerait de très longs exposés mais nous avons voulu faire pressentir toute la richesse de ces points de vue. Ajoutons encore que WALLON découvre et exploite les deux aspects de la fonction motrice : « l'une de contact et d'échange avec l'extérieur, l'autre de résorption et d'accomplissement subjectif. Entre les deux le renversement pouvant se faire sans que rien ne soit changé aux conditions formelles de la situation. » Et WALLON précise un point important pour nous éducateurs comme nous allons le voir dans un instant : « De même, les réactions musculaires d'abord suscitées par une excitation externe deviennent vite un aliment pour les sensibilités, qu'elles ont révélées à elles-mêmes et qui vont, en retour, les guider vers leur plus complète initiation fonctionnelle et les rendre aptes à de nouvelles actions sur le monde extérieur. Ce cycle ne cesse de se répéter à des niveaux différents. Car, si objectivement complexes que puissent devenir les conditions des actes qui sont tournés vers le milieu, il n'y en a pas qui se répètent sans modification intime : sans relâcher tant soit peu leur dépendance à l'égard des circonstances externes, sans y substituer l'élaboration des schèmes plus fonctionnels et sans édifier, de simplifications en intégrations progressives, des pouvoirs ou des savoirs graduellement et tout à la fois plus uns et plus polyvalents. » (*E. P.* 107). C'est justement cette fine dialectique qu'il faut comprendre pour saisir toute la richesse psychologique d'un être en constantes variations par le simple fait qu'il vit. Et c'est aussi la difficulté d'exposer la doctrine. Mais essayons de tirer quelques conséquences psycho-pédagogiques.

La première est simple et se résume dans une phrase extraite de WALLON lui-même : « Ce n'est pas la matérialité d'un geste qui importe, c'est le système auquel il appartient dans l'instant où il se manifeste. » (*E. P.* 23). L'éducateur ne peut pas juger uniquement l'enfant de l'extérieur car le comportement n'a pas immédiatement une signification pour l'observateur, sauf pour le naïf qui croit tout comprendre sans autre forme de procès ; les réactions d'un enfant sont complexes et, pour pouvoir les comprendre, il faut les replacer dans un contexte plus général. La signification d'une réaction d'opposition n'est pas toujours la même : elle varie selon les enfants mais aussi, pour le même enfant, en fonction du temps et du lieu. Une réaction elle-même ne peut être comprise sans connaître sa genèse. Comment aider un enfant si nous ne connaissons pas la signification profonde de ses réactions, de son attitude ? Tout le passé d'un enfant s'inscrit en lui (*et je vous renvoie à la citation précédente*) et le présent ne peut être connu que par référence à plusieurs systèmes de coordonnées. De même WALLON a parfaitement montré, à travers les syndromes psycho-moteurs, comment le tableau clinique général permettait d'interpréter correctement la conduite de l'enfant par rapport à ses substructures psycho-motrices. Une fois encore répétons ici que l'étude de la motricité n'aboutit pas à une solution facile mais à une mise en évidence d'une complexité que nous sommes loin d'avoir complètement élucidée.

La deuxième série de considérations liées à cette étude de la psycho-motricité et comportant une face pédagogique pourrait s'intituler : les bases psychologiques des

méthodes actives. Il ne s'agit pas ici de croire qu'il n'y a, dans les principes des méthodes actives, que ce que nous allons extraire de WALLON ; nous pensons simplement que les apports de la psychologie de WALLON constituent des arguments sérieux pour justifier les méthodes actives.

Nous pouvons faire remarquer tout d'abord, en reprenant les termes mêmes de WALLON, que la fonction motrice n'est pas seulement orientée vers le monde extérieur. Agir c'est agir sur le monde, c'est vrai, c'est aussi se transformer soi-même en même temps. Le geste s'inscrit dans la personnalité et permet de révéler au sujet des sensibilités inconnues. L'enfant qui refait plusieurs fois le même geste, la même occupation, n'est pas identique à la machine ; contrairement à celle-ci qui s'use, le sujet s'enrichit. Mais il ne faudrait pas croire que l'action suffise et ce serait déformer complètement la pensée de notre Président que de vouloir en faire un pragmatiste. D'autres considérations doivent ici entrer en ligne de compte et, plus particulièrement, la théorie du jeu. WALLON avait utilisé et incorporé à la psychologie, les théories célèbres du neurologue JACKSON. La succession dans la formation, la myélinisation des structures anatomiques ne correspond pas à des additions successives, avons-nous déjà dit : « les plus primitives s'intègrent progressivement aux plus récentes et perdent ainsi leur autonomie fonctionnelle, c'est-à-dire leur pouvoir de s'exercer sans contrôle. » WALLON peut ainsi préciser la véritable signification du jeu chez l'enfant ; parlant des fonctions successives qui apparaissent, il dira : « la période qui suit la maturation et qui précède celle des centres auxquels devra s'assujettir leur activité est une période de libre exercice. Provisoirement isolées, ces fonctions ne répondent pas au plan d'activité efficace qui est devenu celui de l'espèce. Aussi leurs manifestations ont-elles quelque chose d'inutile et de gratuit. Elles semblent jouer pour elles-mêmes. » (E. P. 63). En d'autres termes : « les fonctions en voie d'émergence s'exercent d'abord sans autre objet qu'elles-mêmes » mais le jeu n'est pas inutile car, grâce à cette activité gratuite, l'enfant s'enrichit, explore toutes les possibilités offertes par la maturation, nuance ses réactions, affine ses sensibilités et, pour reprendre une formule émouvante : « prépare des lendemains meilleurs ». Le sujet qui ne jouerait pas au sens de WALLON ne pourrait se développer normalement car les intégrations progressives se feraient à partir de fonctions pauvres, desséchées, n'ayant pas atteint le point optimum de l'évolution. Il faut qu'un enfant soit d'abord un enfant pour devenir un bon adulte, disait déjà CLAPARÈDE ; sous une autre forme et avec des arguments psycho-moteurs à l'appui, nous retrouvons la même affirmation.

Nous sommes donc loin d'une justification naïve d'une fausse activité. La véritable activité est celle qui va permettre à l'enfant de se hisser à un plan supérieur et sa gratuité n'est qu'apparente. Les conséquences d'ailleurs peuvent être contradictoires car, si « l'enfant est totalement accaparé par ses occupations du moment et n'a sur elles aucun pouvoir ni de changement ni de fixation, il en résulte deux effets contraires, mais qui peuvent être simultanés : la persévération et l'instabilité. » (E. P. 79). Persévération parce que l'activité se referme sur elle-même, instabilité lorsque la monotonie favorise toutes les digressions passagères.

Ces remarques peuvent d'ailleurs s'appliquer à tous les niveaux de l'évolution et pourraient être illustrées soit par les premières lallations au cours desquelles se perfectionnent en même temps la voix et l'oreille, soit par la marche et la première prise de possession de l'espace horizontal, soit, pour sauter un plus grand nombre d'années au moment de l'adolescence, le goût pour le paradoxe du jeune homme, par exemple, correspond à une nouvelle possibilité psychologique qui n'est pas encore intégrée dans une fonction supérieure.

Mais la motricité est une des origines de la vie intellectuelle et l'activité bien comprise devient un des éléments essentiels de l'éducation. Si elle est action, elle est aussi expression et l'acte moteur va servir de trait d'union entre le sujet et le milieu ambiant. Le geste va jouer dès lors un rôle de première importance dans l'évolution de la représentation. Dans la perspective de la fonction tonique il sera l'élément de la contagion

des émotions, une des façons de participer à la vie sociale, dans la perspective de la fonction clonique et ouvrira le chemin de l'activité intellectuelle.

Nous n'avons pas ici le temps de développer les idées fondamentales de WALLON qui nous montre, comment le mouvement est le « dénominateur commun » de plusieurs champs sensoriels et comment l'évolution motrice est intimement liée à la découverte des choses, de l'espace et du monde extérieur. Mais il faut remarquer que « les objets de son entourage commencent par lui être une occasion de mouvements... et que l'exploration de l'objet lui-même ne vient que plus tard » et toute une série de remarques pédagogiques sur le rôle du matériel à l'école maternelle pourrait être faite ici.

Mais ce qui nous paraît le plus important, puisque nous sommes obligés de nous limiter à l'essentiel, c'est le rôle du geste dans l'apparition de la représentation. Au début, dit WALLON, l'acte se mêle à la réalité extérieure (A. P. 131) et cette réalité n'est encore accessible qu'à-travers l'action tendue vers elle. Petit à petit une configuration motrice va se détacher de l'objet et de la situation, « souvent l'objet fait complètement défaut et seul subsiste le geste. » La première fonction du geste est donc de rendre présent l'objet absent et de s'y substituer. Un peu plus tard le geste devient « le moyen d'établir des analogies qui pourraient difficilement se formuler autrement » (A. P. 133) et les premières classifications de l'enfant sont très souvent relatives au geste par lequel elles se réalisent.

Dans tous ces cas les impressions diverses se traduisent au moyen du geste qui a déjà valeur d'un signe. « Les situations, au lieu de rester particulières, sont ainsi groupées, parfois plus ou moins confondues, dans des séries analogiques, quand elles se prêtent à la répétition de la même action devenue familière à l'enfant. Ce serait là, déjà, comme une généralisation... » (A. P. 133).

L'activité de l'enfant constitue donc un prélude à la vie intellectuelle et, en retour, l'intelligence va contrôler et adapter de mieux en mieux l'action aux exigences de la situation. Action, pensée, il s'agit bien des méthodes actives mais aussi des relations de la pratique et de la réflexion, et, si l'on voulait creuser ce thème, nous retrouverions tout l'intérêt que WALLON portait à l'enseignement technique moderne dont il avait découvert à la fois l'intérêt et la nécessité.

Nous venons de considérer l'activité motrice sous son aspect clonique ; tournons-nous maintenant vers l'aspect tonique pour découvrir le rôle de l'émotion dans l'ensemble de l'évolution de la personnalité. Parler de la fonction tonique, c'est ici introduire la notion d'activité posturale, d'attitudes qui, très dialectiquement, va permettre à la fois d'ouvrir les portes sur l'affectivité tout en comprenant mieux l'enrichissement intellectuel apporté par l'émotion. Ici encore il faut nous réduire à quelques notations.

L'émotion est une forme de participation qui ne procède pas de l'imitation mais qui tient au fait « qu'elle a un appareil expressif qui la propage de l'un à l'autre, déterminant entre tous un unisson de larmes, de rire, de menaces, de violence ou de panique. Sa puissance d'invasion tient à ce que ses traits apparents font corps avec la totalité des automatismes, simultanément moteurs et végétatifs, qui constituent chaque variété d'émotions. » (A. P. 139). C'est cette émotion qui permettra au jeune enfant les premiers contacts avec le monde humain et qui se traduira par l'accord des sourires entre la mère et son enfant. Dès le début, l'enfant vit dans le monde social (*comme nous allons le voir ultérieurement*) et, par l'émotion, est en communication avec lui. Grâce à l'émotion, l'enfant subit l'action du monde social mais peut agir sur lui (*stade émotif*) et s'établissent ainsi les bases des relations interindividuelles. De plus, dit WALLON, « avec l'émotion naît une activité qui n'est plus la réponse directe de l'organisme aux stimulations du milieu, mais qui est une mise en forme plastique de l'appareil psycho-moteur à l'occasion des situations extérieures. » (V. M. 8-24-7). Ainsi se superpose à l'activité sensorielle, aux réactions immédiates et adaptées aux stimuli extérieurs une autre forme de réaction dans laquelle la détermination sociale intervient puisque, grâce à une forme de contagion, l'activité posturale va tenir compte d'autrui et agir sur lui. Les émotions ne sont pas un langage mais elles constituent des systèmes d'expression qui vont ouvrir

chez le jeune enfant le chemin au langage. Dans la mesure où elles assurent une fonction de communication elles seront essentielles au développement de l'activité symbolique dans la compréhension des signes puisqu'elles permettront l'unité d'attitude et de conscience nécessaire au commerce intellectuel. Même s'il sera nécessaire qu'une séparation s'opère entre l'émotion et la représentation, elles n'en restent pas moins liées d'une certaine façon et nous voyons ici comment WALLON a pu respecter l'aspect total de la personnalité en montrant que l'intelligence et l'affectivité ne pouvaient, en fait, que se développer en s'enrichissant mutuellement.

Il ne s'agit nullement de tirer ici une conclusion pédagogique en faveur d'une pédagogie uniquement orientée vers l'affectivité. Mais le travail de WALLON nous montre la pauvreté psychologique d'un enseignement qui se limite à l'utilisation de notions purement verbales. Il faut que l'activité sociale soit à la fois un point de départ, un moyen et un point d'application pour que l'enfant, grâce à l'émotion, la communication établie soit avec ses pairs, soit avec les adultes devienne par là même un moyen, de profonde éducation. On comprend ainsi pourquoi WALLON s'est beaucoup intéressé au mouvement de la coopération à l'école et la place que tiennent les relations sociales dans l'ensemble de son œuvre.

Cette rapide analyse nous montre donc que, soit sur le plan individuel, soit sur le plan du groupe, l'activité doit être un des pivots de toute éducation. Sans tomber ni dans les excès d'une agitation anarchique, ni dans ceux d'une activité uniformisée et dogmatiquement organisée, l'évolution de l'enfant doit partir d'une activité réelle qui le haussera au plan de l'activité humaine et symbolique. Ce sera d'ailleurs, l'objet de notre second thème.

2^e thème : « Comment naît l'idée ? » (A. P. 241).

Nous avons dit que toute séparation était difficile à faire dans l'œuvre de WALLON et ceci explique la nécessité, pour aborder ce second thème, de reprendre quelques points de vue déjà présentés. Nous le ferons rapidement en les signalant simplement.

1. Nous avons vu, à l'instant, le rôle joué par l'activité motrice dans la découverte du monde et l'importance du geste en tant que médiateur. Le geste prépare une séparation de l'action et de la représentation, le geste et le rite favorisent le dédoublement du réel et de sa traduction dans un autre système.

2. D'autre part l'étude de l'émotion introduit un autre mode de contact de l'enfant avec le milieu. Tout au long de l'évolution, WALLON montrera l'alternance sinon l'enchevêtrement, de ces deux aspects de l'unité de l'enfant et de son milieu : stade émotif, stade sensitivo-moteur au cours duquel s'opère la fusion des champs sensoriels, stade projectif où l'acte se mêle à la réalité extérieure.

Sur tous les plans, ainsi évolue un être biologique dans un milieu social et physique déterminé, être se confondant au début avec ce milieu, établissant avec lui des communications sur le mode d'une participation émotive.

3. Entre en scène alors un autre aspect important de l'activité de l'enfant, activité dont les sources remontent très haut dans l'histoire du sujet et intimement liée à toutes les formes de l'activité motrice : c'est l'imitation.

Dans un chapitre d'une densité extraordinaire et d'une remarquable précision, WALLON étudie, dans *De l'Acte à la Pensée*, les relations entre imitation et représentation (2^e partie, ch. II). L'idée générale de WALLON est ainsi exprimée : « les étapes successives de l'imitation répondent donc très exactement au moment où la représentation qui n'existait pas doit arriver à se formuler. Elles obligent à reconnaître un état du mouvement, où il cesse de se confondre avec les réactions immédiates et pratiques que les circonstances font surgir de ses automatismes et un état de la représentation, où le mouvement la contient déjà avant qu'elle ne sache se traduire en image ni expliciter les traits dont elle devrait être composée. » (A. P. 135).

C'est la thèse essentielle ici qui va permettre de résoudre toutes les difficultés rencontrées par les différentes théories qui ont voulu expliquer l'imitation et WALLON montre bien la complexité du problème : « l'imitation s'inscrit entre deux termes contraires : fusion, aliénation de soi dans la chose ou « participation » à l'objet, et dédoublement de l'acte à exécuter d'avec le modèle. » (A. P. 149). En même temps fusion et séparation, communication et dédoublement, compréhension et traduction, l'imitation s'inscrit dans la voie royale qui va conduire l'enfant vers l'activité intellectuelle. L'imitation n'est pas, à ses débuts, une activité volontaire succédant à une image mentale ou à un processus intellectuel ; elle est, grâce à la fonction posturale, ce qui précède, ce qui prépare, ce qui favorise.

Il y aurait ici tout un cours de pédagogie à extraire de la conception wallonienne de l'imitation car nous sommes en présence d'un des éléments essentiels de l'action éducative. Comment expliquer l'action de l'éducateur, l'action de l'adulte en général, si nous posons l'enfant comme un être essentiellement différent de nous ? Comment expliquer que l'enfant arrivera, un jour, sur le plan de l'adulte si nous ne connaissons pas les chemins qu'il empruntera ? Comment organiser notre action pédagogique pour favoriser cette ascension de l'enfant vers la vie représentative ?

Aussi éloignées d'une imitation servile et plagiaire que d'une conception formelle et verbale, les positions de WALLON nous permettent, sur le plan pédagogique, de résoudre la contradiction apparente qui consiste à respecter la spontanéité de l'enfant tout en le conduisant vers la vie adulte.

4. Mais il faut aller plus loin car le dédoublement qui s'opère au niveau de l'imitation d'une part, au cours de l'évolution motrice d'autre part, serait sans lendemain si d'une part la maturation nerveuse ne se poursuivait pas et si l'enfant, d'autre part, ne vivait pas dans un milieu social. Ces deux évolutions sont intimement liées et WALLON lui-même indique avec force : « les mêmes causes qui ont fait de l'homme l'animal social qu'il est, lui ont donné son aptitude à former des représentations. » Nous allons en effet franchir le fossé qui séparera de plus en plus l'animal de l'homme et ceci, d'une façon décisive, irréversible avec l'apparition de la fonction symbolique.

Il faudrait ici reprendre en détail toutes les étapes de cette apparition et nous allons essayer d'en dégager les lignes générales. Dédoublement de l'activité, avons-nous dit précédemment et ceci sur plusieurs points, c'est un premier aspect important. Ce dédoublement va s'opérer sur d'autres plans avec l'anticipation et ici WALLON rencontre les conceptions de PAVLOV avec lequel il se trouve parfaitement d'accord. Ce double clivage dans l'espace et dans le temps d'une part, à l'intérieur du temps lui-même doit être précisé pour ne pas défigurer la pensée de l'auteur.

Nous avons vu comment le geste faisait revivre une situation. Mais le geste conduit aussi à la marche et à l'activité graphique, par exemple. Grâce à celles-ci, comme l'a remarquablement montré WALLON dans le préambule du numéro de la revue *Enfance* consacré au dessin chez l'enfant (n° 3-4 mai-octobre 1950) : « la distribution du griffonnage dans l'espace délimité que représente la feuille à remplir peut être extrêmement variable. Elle peut sembler quelconque ; elle peut être relative aux griffonnages eux-mêmes, mais elle peut être marginale, centrale, symétrique, c'est-à-dire que l'espace ne se confond plus avec les objets, c'est l'espace où sont les objets. L'espace entre les objets commence donc lui aussi d'exister, ce qui est une étape nouvelle dans la réalisation de l'espace mental par l'enfant. »

À l'intérieur du temps lui-même, le passé se distingue progressivement du présent par l'intermédiaire du geste qui permet de faire revivre les situations mais, grâce à l'anticipation, le futur commence à se distinguer du présent. Cette structuration très élémentaire du temps s'enrichira avec l'acquisition du langage, surtout au cours du passage du « mot-phrased » à la phrase de plusieurs mots.

Tous ces dédoublements ne seraient féconds pour l'activité intellectuelle si l'enfant, de l'homme n'avait, grâce à son équipement biologique, atteint un certain niveau d'évo-

lution qui permet à la fonction symbolique d'apparaître. La fonction symbolique, dit WALLON, est ce « qui permet de substituer au contenu réel des intentions ou des pensées et aux images qui l'expriment des sons, des gestes ou même des objets, qui n'ont avec elles d'autre rapport que l'acte par lequel la liaison s'opère. C'est à ce pouvoir de substitution que la fonction symbolique se ramène. Elle n'est pas la simple somme de gestes déterminés. Elle est ce qui établit une liaison entre un geste quelconque à titre de signifiant et un objet, un acte ou une situation, à titre de signifié. » (A. P. 199).

C'est cette possibilité nouvelle qui va permettre au langage de se développer. Ici encore il faut bien voir l'originalité et la richesse de la pensée de WALLON. Ce n'est pas le mot qui porte en lui la représentation : il n'est qu'un effet ; il implique une complicité, une entente avec autrui, pour tout dire et reprendre la formule même de WALLON : « il a nécessairement pour matrice la société. » (A. P. 195). Avec le langage l'enfant dépasse, et de beaucoup et pour toujours, le plan de l'intelligence pratique, le plan de l'intelligence animale pour se situer sur le plan de la vie conceptuelle, sur le plan de la vie historico-sociale ; avec le langage c'est toute l'histoire de la société qui s'intègre à l'évolution psychologique de l'enfant, c'est l'enfant qui se trouve modelé par le milieu car les interactions seront nombreuses, dès lors, entre l'activité pratique de l'enfant et l'activité psychologique. La fécondité de la position de WALLON tient au fait qu'elle résout le problème de l'opposition apparente de l'action et de la pensée en montrant, pour reprendre ici encore une citation déjà donnée : « entre l'acte et la pensée l'évolution s'explique simultanément par l'opposé et par le même. »

3^e thème : L'enfant et les milieux sociaux.

Nous pouvons conserver notre ligne directrice pour étudier l'évolution de l'enfant : celle d'une différenciation progressive, des dédoublements successifs qui conduisent l'enfant de l'état symbolique initial à l'autonomie de l'individu.

1. L'enfant est, dès sa naissance, dans la dépendance complète de l'adulte ; à cette époque un état particulier, une nébuleuse affective, dit WALLON, fait que l'enfant se confond avec son milieu. C'est l'âge où, dit WALLON, sa sociabilité est maximum. De cette participation totale l'enfant devra se dégager, « il aura plus tard à délimiter sa personne, profondément fécondée par cette première absorption en autrui. »

2. La première crise de personnalité de trois ans va s'inscrire dans cette perspective d'une séparation progressive et il est intéressant pour l'éducateur de connaître le processus de cette crise car il nous permet de mieux comprendre ce qu'il a de positif et de mieux aider nos enfants dans leur évolution. Toutes les crises d'opposition sont utiles et nécessaires dans la mesure où elles permettent, par contre-coup, au sujet de prendre une conscience de plus en plus grande de lui-même. « Trop effacée, elle peut annoncer une molle complaisance, un obtus sentiment de responsabilité ; trop disputée, une indifférence découragée ou le goût des revanches sournoises ; trop aisée, une jactance qui lui retire toute utilité, en immergeant l'existence d'autrui, au lieu de la faire saillir, et qui peut devenir la source de conflits ultérieurs, d'où l'enfant risque de sortir beaucoup plus humilié. » (Ep. 207). L'éducateur doit se pénétrer de l'importance des crises d'opposition et savoir adopter l'attitude qui la rendra féconde pour l'enrichissement et la solidification de la personnalité de l'élève.

3. Avec l'évolution d'ailleurs, l'enfant participe à des groupes de plus en plus complexes et il est difficile de séparer entre eux les causes et les effets et de savoir si l'émergence d'une nouvelle possibilité psychologique permet l'intégration à un groupe ou si, inversement, la participation à un groupe favorise l'éclosion de nouvelles possibilités mentales et affectives. Les relations sont très subtiles et il faudrait prendre, en détail, chacune des situations.

Je voudrais ici simplement parler du rôle de l'école puisque nous nous limitons aux aspects pédagogiques et du développement de ce que j'appellerai volontiers : la

polyvalence de la personnalité à cet âge. Écoutons WALLON sur ce point : « En face des adultes, le groupe des enfants paraît dès lors vouloir constituer une société égalitaire, où sans doute des différenciations individuelles se produiront mais ne seront pas exclusives et absolues comme l'est une prédilection d'être à être. Entre les enfants, les rangs deviennent variables. Le premier en orthographe peut être le dernier à la course. Les rapports mutuels se diversifient selon le moment, les tâches ou le milieu. Le groupe se fractionne en sous-groupes qui échangent leurs membres suivant l'occasion ; en classe, au jeu, dans les différents jeux, les camarades auxquels se réunit le même enfant peuvent ne pas être les mêmes. Il n'est plus sous le signe d'un indice unique qui lui donnerait une place immuable dans une constellation inchangeable. Il est au contraire incessamment mutable d'une catégorie à l'autre. Ce n'est pas là une simple situation de fait comme antérieurement. C'est une notion qui s'intègre à sa conscience personnelle. Il se connaît lui-même simultanément le lieu de diverses possibilités. Sa personne est maintenant dans la phase catégorielle. » (E. p. 211).

L'organisation même du milieu scolaire peut donc constituer un des éléments éventuels de la formation de la personnalité et WALLON nous démontre ainsi l'importance d'une école bien comprise, à la fois reflet d'une société réellement démocratique pour devenir à son tour élément moteur du perfectionnement social. La recherche de l'autonomie ne consiste pas à briser tous les liens qui nous unissent à autrui et au monde physique. La véritable autonomie est celle de l'homme qui prendra conscience de tout ce qui le rattache aux autres mais qui ne sera plus un esclave inconscient des forces naturelles et sociales.

CONCLUSION

Il y a plus de 20 ans l'illustre psychologue BOURJADE écrivait, dans son petit livre *l'Intelligence et la pensée de l'enfant* : « l'exemple d'H. WALLON est-il là pour prouver que l'exactitude technique et la vérité théorique sont essentiellement corrélatives et que l'interprétation peut être indéfectivement fidèle à l'expérience sans rien perdre de son envergure. » Et concluant sur l'œuvre de H. WALLON le même auteur écrivait : « En édifiant cette ingénieuse théorie sur les données les plus certaines de la psychologie infantine, de la psychologie pathologique, de la psychologie collective, H. WALLON a crédité, par une illustration magistrale, la méthode d'analyse rigoureuse et de synthèse compréhensive qui confère à son œuvre le double mérite de l'exactitude positive et de la fécondité suggestive. » (p. 141).

Fécondité suggestive ? Certes. Fécondité, très grande fécondité de la méthode, fécondité du contenu, fécondité de l'interprétation. Grâce à WALLON la psychologie et la pédagogie se trouvent particulièrement enrichies, renouvelées sur beaucoup de points. Mais quel est notre sentiment d'insuffisance, après cet exposé qui n'a pu que donner une idée de la richesse de l'œuvre. Choisir c'est renoncer, a dit le philosophe. Nous avons renoncé à beaucoup de choses. Nous plaçons coupables, certes, mais nous avons une circonstance atténuante : nous voudrions que cette insuffisance même vous amène à reprendre la lecture et la méditation des ouvrages de notre Maître et nous aurions atteint pourtant notre but si nous avons pu vous faire partager l'admiration et l'affection que nous avons pour lui.

Il était normal de juxtaposer les deux articles de G. Mialaret et de M^{me} François-Unger afin de mettre en lumière le travail d'une des plus grandes figures de l'Éducation Nouvelle contemporaine. H. Wallon.

LE RENOUVEAU

A la fondation du Renouveau, Henri Wallon assume les fonctions, de président du conseil d'administration. Il le préside jusqu'à sa mort avec l'autorité et le souci de l'efficacité qui le caractérisaient. La ligne pédagogique de l'établissement est, encore aujourd'hui, fidèle aux préoccupations qui animaient Henri Wallon dès la Libération. Au moment même où il suivait de très près l'évolution de cent enfants victimes de guerre, Henri Wallon participait, avec Langevin, aux travaux de la Commission de Réforme. Des enfants, et plus encore des adolescents traumatisés par la déportation de leurs parents, formaient sans doute une « clientèle » spéciale, aux problèmes particuliers. Cependant, dans l'esprit de Henri Wallon, ils n'entraient pas pour autant dans une catégorie à part. Ils avaient simplement besoin, plus que les autres enfants de leur âge, de créer leur personnalité et de multiplier leurs chances de réussite sociale en se servant le plus longtemps possible des chances offertes par l'école.

Il paraît utile de reproduire la préface donnée par Henri Wallon à notre première publication : « Enfants victimes de la guerre ».

« Le Renouveau ? Chacun, selon ses conceptions morales, peut l'imaginer comme une œuvre de charité, de philanthropie, de solidarité, de réparation à l'égard d'enfants malheureux ou spoliés. Et de ces enfants on aurait fait, selon les cas, des humiliés, des endettés ou des revendicateurs. C'est tout autre chose qui a été réalisé grâce à la clairvoyance et à la fermeté de la directrice, Madame François et des collaborateurs qu'elle a rencontrés soit parmi les membres du Renouveau, soit en dehors.

« On aime parler à tout propos de la société et l'opposer aux individus, en insistant sur les obligations tantôt de l'une et tantôt des autres, mais sans définir exactement leurs rapports. La société, c'est d'abord ce vaste ensemble d'institutions, de techniques, d'idées et de croyances, de groupements variés où s'encadre la vie de chaque individu. »

« C'est le milieu que l'espèce humaine a superposé au milieu naturel et qui lui est tout aussi indispensable que celui-ci. La société ne saurait s'inventer, elle existe. Cependant, en regard de la société, il y a des sociétés, comme en regard de la civilisation, des civilisations. C'est-à-dire que la société n'est pas chose invariable. Elle a réalisé suivant les époques des rapports différents entre les individus. Et nous imaginons difficilement l'un d'entre eux fondateur d'une société. Pourtant à l'intérieur d'une société, on distingue parfois des sociétés partielles. Ainsi parle-t-on souvent aujourd'hui de la société d'enfants par opposition à celle d'adultes. Mais il ne s'agit habituellement que de groupements bien artificiels et bien superficiels. »

« Avec le Renouveau, c'est une vraie société que nous avons vu se former : un groupement dont

l'organisation est cohérente, efficace, originale, parce qu'il répond à des exigences vitales pour les enfants qui le composent, parce qu'il oriente leurs rapports avec ce qui n'est pas le groupe. »

« Le rassemblement au Renouveau d'enfants qui avaient été arrachés à leur famille, ou plutôt à qui leur famille avait été arrachée, d'enfants dispersés au hasard des refuges rencontrés en pleine période d'abandon et de détresse, d'enfants diversement traités, diversement malheureux et diversement conscients de leur malheur, les uns cultivant le sentiment de leur douleur et les autres de leurs griefs, ce rassemblement pouvait devenir une occasion d'échanger entre eux ce que la souffrance et la volonté de revanche peut inspirer de pire à des cœurs désespérés d'enfants. »

« Il fallait beaucoup d'autorité pour empêcher la manifestation contagieuse de sentiments qui devaient paraître bien justifiés à ceux qui les éprouvaient. Il fallait surtout donner à ces enfants désemparés le goût d'une vie commune où l'espoir redeviendrait possible pour chacun. Et c'est l'œuvre qui s'est accomplie. »

« Au lieu de lamentations collectives ou d'animosités réciproques, au lieu de l'insubordination et la malveillance — ce genre de mani-

festations a commencé par se produire — un milieu s'est constitué qui a tous les traits d'une petite société, où tous ont su et dû prendre leurs responsabilités, affirmer et concilier entre elles leurs personnalités, où s'est formée une opinion publique avec possibilité pour chacun d'exprimer la sienne, où se sont développées des manifestations littéraires et artistiques en rapport avec le milieu lui-même. »

« Mais c'est une petite société qui n'est pas fermée sur elle-même. Bien au contraire, elle se prolonge dans la grande société qui l'entoure. Chacun de ses membres y tient sa place et l'y tient à la satisfaction de ceux-là mêmes qui ne participent pas à la vie du Renouveau. Les enfants du Renouveau sont, en dehors du Renouveau, les meilleurs camarades et parfois les meilleurs élèves. Ils ont puisé au Renouveau, en même temps que le réconfort d'une vie bien organisée par eux mêmes, le goût de coopérer à la vie de la grande société dont leur petite société n'est qu'une cellule, la cellule où ils ont puisé le sens de la vie sociale. »

« Bref l'expérience du « Renouveau » est un perpétuel enseignement pour l'action. »

Henri Wallon

LES PROBLÈMES PSYCHOLOGIQUES

DE L'ORPHELIN DE GUERRE

Dans la Communauté que je dirige ont été pris en charge des enfants victimes de guerre qui avaient vu la guerre de très près. Ils n'étaient plus tout à fait des enfants sans qu'on puisse pourtant leur donner un autre nom.

Après la Grande Guerre, on a dit des anciens combattants : « ils ont des droits sur nous » ; de même au lendemain de cette guerre, nous

avons considéré que les enfants victimes du conflit avaient également acquis des droits sur nous.

Or, l'expérience a montré que notre fonction de tutelle n'a d'autres fins que de permettre à l'enfant victime de guerre de cesser d'être victime. Le travail de l'éducateur a donc essentiellement consisté à empêcher l'enfant de s'attacher à sa condition.

Par une paresse bien naturelle, a victime préfère tirer profit de sa situation que la changer. S'il ne s'en trouve pas bien, son ressentiment se tourne contre l'éducateur.

Le premier réflexe de l'enfant victime de guerre est de se venger. Il se venge sur l'éducateur, et ce qui est plus grave il se venge sur lui-même en se rivant à sa condition de victime, en transformant son malheur en destin.

Une centaine d'enfants, dont l'âge variait de cinq à quinze ans environ, se trouvèrent réunis dans notre centre à la Libération, en 1945, après avoir vécu, pour la plupart, des années de vie clandestine pendant l'occupation. Ils furent confiés à des éducateurs ayant déjà derrière eux une longue expérience des collectivités d'enfants.

Cette équipe était d'éducateurs professionnels pleine de sollicitude à l'égard de ces orphelins. La création d'un centre destiné à accueillir ceux-ci, à les former et les diriger, lui semblait une entreprise normale.

Cette bonne volonté se heurta, dès les premières semaines, à l'opposition brutale des enfants. Les premiers conflits naquirent du fait que les enfants n'acceptaient pas leur situation. En principe, ils étaient provisoirement placés au centre, en attendant le retour de déportation de leurs parents et tous n'aspiraient qu'à quitter au plus vite la collectivité.

Mais c'est surtout parce qu'il s'agissait d'une « variété » particulière d'orphelins que les difficultés furent si grandes. Un enfant dont les parents tombent malades successivement et meurent devient orphelin ; mais la disparition de ses parents garde un caractère normal, la maladie et la mort étant, même pour l'enfant, inscrites dans l'ordre des choses. La mort par accident du travail ou de circulation est déjà un choc. Mais l'enfant dont les parents ont été déportés, se trouve dans une situation catastrophique : impossible de lui expliquer

cette mort, de la justifier, surtout lorsque la déportation a, pour seule cause, des considérations raciales.

Les premiers conflits

Il en résulte que ces enfants, qui ont senti si profondément l'injustice de leur malheur, sont devenus agressifs, « râleurs ». Ils s'estiment en droit de réclamer, maintenant, n'importe quoi à la société, puisque rien ne pourra jamais les dédommager. Ne pouvant se venger sur les véritables auteurs de leur persécution, ils se retournent sur leur entourage, quel qu'il soit, pour l'en tenir responsable. Mais, en même temps, ils refusent tout ce que cet entourage peut leur offrir de concret : cadeaux, sucreries, etc... ; ils n'en veulent pas plus que de la sollicitude et des bonnes intentions éducatrices des adultes.

Ainsi ce type d'orphelins posait des problèmes différents de ceux rencontrés habituellement dans les collectivités d'enfants. A cette attitude particulière des enfants, devait correspondre une attitude particulière des éducateurs. La ligne de conduite adéquate n'ayant pu être trouvée dès le début, des incidents, parfois très graves, se produisirent.

Cette opposition généralisée donnait à ce groupe hétéroclite un caractère homogène, dans son opposition. Les incidents de tous ordres fournissaient aux enfants des prétextes permanents pour se maintenir dans cet état d'esprit, nourri souvent de haine et d'amertume contre la société qui les avait privés de leurs parents.

Ce contingent d'enfants exceptionnels créait une situation exceptionnelle. Ce groupe hétéroclite avait trouvé un champ d'action commun en créant des incidents dans la vie de tous les jours. La situation d'après-guerre créait des difficultés sans nombre dont la responsabilité

nous était attribuée : manque de nourriture, de vêtements, de locaux aménagés, etc... Nous étions noyés, ne sachant ni par quoi commencer, ni comment dévier cette amertume légitime.

Il faut, pour bien comprendre le problème, se remettre dans le climat de la Libération en France et dans tous les pays touchés ou non par la guerre. Le monde entier était plein de sollicitude envers les rescapés, les orphelins, les victimes de guerre. Mais le drame de ces premières années a été que ces enfants, qui considéraient que tout leur était dû (*et, à certains égards, nous le pensions également*), n'acceptaient rien de ce que nous voulions leur donner avec tant de sollicitude.

C'est que, si nous avons effectivement bien compris leur situation et leur malheur, nous n'avions pas vu combien était nécessaire une période de transition, de préparation affective à tout ce confort et à toute cette sécurité matérielle. Hier encore, ces enfants étaient traqués, cachés, ballottés, menacés. *Leur équilibre affectif était trop perturbé pour qu'ils puissent accepter si vite tout ce que nous leur offrions et qu'ils revendiquaient avec tant d'agressivité : liberté, confort, affection, protection.*

C'est pourquoi nous avons été amenés, après un an ou deux, à réviser complètement notre attitude pédagogique. Nous sommes « entrés dans le jeu » des enfants et nous attendions, sinon des ordres, du moins des suggestions de leur part pour créer une ambiance de vie plus supportable et plus efficace pour les uns et pour les autres. Notre attitude est devenue de plus en plus anonyme ; le confort matériel lui-même a été rendu plus discret. (*Nous avons été même jusqu'à camoufler le beurre dans la purée de pommes de terre pour qu'ils acceptent de le manger !*)

Nous avons peu à peu confié aux

enfants la responsabilité matérielle de la maison. Cette mesure s'est avérée très efficace, car les enfants ne pouvaient alors s'en prendre qu'à eux-mêmes pour tout travail mal fait.

Il s'est fait un changement profond dans l'organisation intérieure, non pas seulement au point de vue administratif, mais aussi dans notre attitude qui devint peu à peu une réponse à l'attitude des enfants envers nous. Il aurait fallu partir, dès le début, de la situation intérieure de l'enfant et non de la nôtre, pour mettre au point un plan d'organisation. Celui que nous avons adopté découlait d'une ligne idéologique générale en pédagogie, mais ne convenait pas à ce groupe d'enfants qui cherchaient un régime qui répondait mieux à leur agressivité. Le nôtre ne leur avait pas permis de se libérer de cette « dose » de vengeance qui existait en chacun d'eux.

Le sentiment d'insécurité...

Comme nous l'avons exposé dans un autre ouvrage, ce qui caractérisait nos enfants, à leur entrée au Renouveau, c'était l'absence du sentiment de sécurité. L'enfant, dans sa famille, se sent protégé par elle, parce qu'elle résout pour lui les problèmes qu'il serait incapable de résoudre seul. Or, nos enfants avaient été arrachés à leur famille dans des circonstances souvent dramatiques. Les conditions de leur vie matérielle ont été, pendant longtemps, uniquement dictées par le hasard. Très fréquemment, le placement, pour un même enfant, a dû être renouvelé trois, quatre ou même cinq fois jusqu'à la Libération. L'insécurité, comme situation affectivement ressentie, est née d'abord de la séparation d'avec les parents, et ensuite, des qualités

très diverses des différents milieux successifs d'hébergement. Le rôle primordial de cette perte du sentiment de sécurité apparaît très nettement dans les textes autobiographiques écrits par les enfants au moment de leur arrivée au centre.

Nous ne pouvions pas nous comporter avec ces enfants comme s'ils n'avaient jamais perdu leur famille. Mais nous avons voulu tenir compte de cette insécurité et nous en servir pour arriver aux résultats éducatifs recherchés. Par sa présence, l'insécurité doit pouvoir créer une compensation ou une surcompensation dans un milieu différent du milieu familial.

Nous appelons compensation l'activité qui recueille l'énergie de l'enfant perturbé à la suite d'un choc affectif. Par la création d'une ambiance éducative appropriée, nous avons essayé d'orienter cette tendance vers l'activité qui pouvait effectivement permettre à l'enfant de se défendre contre cette insécurité, c'est-à-dire le travail scolaire, la formation professionnelle, la sociabilité.

En effet, l'acquisition solide d'un métier constituait non seulement une garantie pour l'avenir matériel de l'enfant, mais s'avérait aussi d'une valeur formatrice et éducative de tout premier ordre sur le plan du sentiment de sécurité.

...et les conditions de sécurité

Nous ne prétendons pas que les conditions d'existence et de travail des enfants placés dans des communautés soient identiques à celles que peuvent offrir les familles. Elles ne sont pas identiques, mais infiniment meilleures, pour cette simple raison que le crédit d'une communauté (*nous parlons par expérience*) lui permet d'assurer à ces

adolescents une sécurité dans les relations avec l'école qui serait inconcevable pour une famille.

Dans notre cas, c'est une collaboration de dix-huit années avec les établissements scolaires qui nous a ouvert ce crédit. La communauté fait suffisamment autorité pour qu'aucune difficulté administrative ne s'oppose à la formation de ces enfants.

L'entente de ces deux milieux culturels complémentaires, école et communauté, nous permet de faire admettre des enfants dont l'âge réel ne correspond pas à l'âge scolaire requis, d'obtenir le passage en classe supérieure au lieu du redoublement, etc.

Nous jugeons utile de ne pas attendre que l'enfant se soit amélioré pour lui faire sauter une classe. Au contraire, nous attendons d'un élève trop âgé pour sa classe et mal classé de meilleurs résultats dans une classe supérieure à son niveau, parce que l'effort qui lui est demandé correspond davantage à son âge, même à sa carrure.

La politique des établissements consisterait à attendre que le retardé scolaire ait un niveau pour le faire monter de classe. Or, précisément, il ne peut rattraper son retard que si on le fait monter d'autorité.

Nous demandons d'abord à l'enfant, pour justifier la confiance que les établissements scolaires placent en nous, d'améliorer son classement général au cours de l'année, en somme de rattraper le niveau de sa classe. A ce moment, il est accepté par l'école. Notre établissement, qui recrute une clientèle inadaptée à l'école et au travail, a acquis par la force des choses une certaine expérience dans le domaine du rattrapage. L'enfant qui entre au Renouveau a, dans tous les cas, un retard scolaire et souvent un niveau mental bas. Nous n'avons jamais pensé qu'il fallait adapter l'enseignement au niveau bas de l'enfant, mais qu'il faut surtout

trouver une méthode de progression et lui donner les moyens de grimper.

Dans leur majorité, les enfants ont le niveau qu'on leur donne. Or, ils ont du travail à faire, mais ils ne savent pas travailler parce qu'on ne le leur apprend pas, que l'on s'imagine que l'élève sait d'instinct apprendre une leçon et faire une dissertation. Donner du travail n'est pas faire travailler ; donner une note n'est pas jauger ou juger l'élève ; enfin, écrire sur un bulletin trimestriel « il faut redoubler d'efforts », ce n'est pas révéler le moyen d'y arriver.

En quoi consiste la méthode ?

D'abord à expliquer à l'enfant « qu'on n'a pas le temps » et créer cette pression d'un travail immédiat. Il s'agit presque d'une mise immédiate en condition de travail ; ne pas s'attarder sur les explications si l'enfant trouve que « ce qu'il fait est dur ». Il faut qu'il le sache comment travailler et, dès le début, développe chez lui la mémoire et la compréhension.

Les enfants du Renouveau, qui vivent six heures par jour à l'école et font le soir leurs devoirs, ne se distinguent guère de leurs camarades de classe. La loi impose à tous les adolescents un bain de culture obligatoire jusqu'à la seizième année. Simplement, le collaborateur normal de l'école est le milieu familial ; en l'occurrence, il est remplacé ici par le milieu communautaire.

Cette substitution ne crée plus de drame, parce que les conditions de travail et d'existence des adolescents sans parents se sont considérablement améliorées, parce qu'il y a toujours des orphelins mais qu'il n'y a presque plus d'orphelinat. Ces adolescents ne sont pas marqués par la communauté, car ils ne vivent pas à l'écart et ne sont pas traités comme des êtres à part. Il n'y a d'anormal dans leur existence que leur développement normal hors du milieu familial.

La formation de la personnalité dans une collectivité et la personnalité de la collectivité.

Une certaine tradition et une certaine littérature, se fondant sans doute sur des exemples concrets, a familiarisé le monde avec l'idée que la collectivité étouffe la personnalité de l'enfant. Ce point mérite, à notre avis, d'être éclairci.

Nous considérons que la famille et le milieu familial, en général, représentent la garantie la plus sûre d'une évolution normale de l'enfant et de son adaptation sans problème spécial. Nous pensons cependant aussi que le milieu collectif, par sa structure et par les expériences enrichissantes qu'il procure, est un inégalable et, sans doute, irremplaçable « professeur » de vie sociale. Mais il faut alors bien distinguer ici le milieu collectif permanent et le milieu collectif temporaire.

Un milieu collectif temporaire est certainement une expérience très riche et très profitable pour l'enfant qui évolue dans le cadre forcément restreint de la famille ; par les contacts sociaux qu'il permet, par l'action des éducateurs spécialisés, il atténue certains effets peu favorables de la vie en famille et développe la sociabilité.

Le milieu collectif permanent pose des problèmes très différents. Dans notre cas, nous nous sommes trouvés en présence d'enfants privés brusquement de leur famille pour des raisons qu'ils étaient incapables de comprendre. Il y avait donc, au départ et *a priori*, une hostilité profonde contre ce milieu collectif permanent imposé par les circonstances. Dans ces conditions, il a été très facile à un de nos garçons

qui avait, lui, une longue expérience des orphelinats et maisons d'enfants, de fomenter une véritable révolte, dans les débuts du Renouveau, en expliquant à ses camarades encore « novices » en la matière : « Je sais ce que c'est, vous allez voir comme nous serons des prisonniers, etc. ».

Ce milieu collectif permanent prive l'enfant des compensations affectives qu'il trouve dans le milieu familial. Ceci nous a amenés à nous demander dans quelle mesure la structure communautaire d'une telle collectivité peut remplacer le cadre plus restreint et normal de la famille et dans quelle mesure elle garantit l'équilibre affectif de l'enfant.

D'une manière générale, nous ne pensons pas qu'une bonne adaptation à un centre d'éducation postule automatiquement une bonne adaptation sociale en général. Nous avons surtout eu en vue l'intégration future de l'individu, beaucoup plus que son adaptation au milieu temporaire et provisoire du centre qu'il doit quitter à vingt et un ans. *Nous avons toujours eu présents à l'esprit les dangers des sentiments d'opposition « à retardement » qui peuvent éclater chez des enfants qui n'avaient pas posé de problème tant qu'ils étaient au centre, mais dont l'inadaptation se manifeste aussitôt qu'ils l'ont quitté ; ou encore le désarroi qui suit souvent la rupture avec un milieu très cohérent qui soutient l'individu.*

D'autre part, l'enfant qui vit en communauté peut avoir le sentiment que tout, autour de lui, est fait en fonction de sa personne. Il est essentiel, cependant, qu'il sache que la collectivité n'est pas à son service. Mais, simultanément, il sent qu'il est seulement un membre, parmi tant d'autres, de cette communauté. C'est pourquoi nous avons cherché à affirmer les personnalités, à conserver à l'enfant son droit d'être lui-même, à accuser même son originalité propre face

aux autres membres du groupe. En le faisant, nous avons toujours eu en vue le problème de la revalorisation du sujet par rapport à lui-même. C'est son propre dépassement qui, à nos yeux, pouvait le mieux rendre le sentiment de sécurité perdu par les traumatismes de la guerre et assurer la stabilité affective. D'un autre côté, et en même temps, nous avons donné à la collectivité le contenu social positif que nous lui reconnaissons.

En résumé, nous avons créé des buts individuels forts (*sur le plan scolaire, professionnel, culturel*), en même temps que des buts collectifs solides (*chorale, théâtre, guignol, sports, organisation matérielle de la maison, etc.*).

Si ces principes nous ont guidés dès le début dans notre action pédagogique, le type de collectivité formé a évolué en même temps que se modifiait la structure du groupe.

A l'origine, nous avons été mis en présence d'un groupe hétéroclite, d'âge, de sexe et d'origine sociale différents. Il a donc été urgent, à ce moment, de trouver un symbole qui réalise l'unité de ce groupe. Cette unité a pu être réalisée grâce à la création de la république d'enfants, avec ses statuts, ses ministres, son gouvernement, son hymne national, son journal, etc. Cette méthode s'est trouvée être un moyen thérapeutique excellent sur le plan individuel, parce qu'elle a permis à l'attention de chaque enfant, jusque-là tournée exclusivement sur lui-même, d'être déviée vers des intérêts sociaux plus larges ; elle lui a fait connaître les nécessités de l'entraide et de la collaboration, ainsi que celles de la discipline sociale. Cette prise de conscience de la force de la collectivité et du soutien qu'elle apportait à chacun a été la première étape de notre travail de réadaptation sociale.

Mais, peu à peu, une fois que le groupe a acquis assez d'unité et de

cohésion, les enfants qui avaient forgé cette république, s'en sont désintéressés, parce qu'ils étaient de plus en plus préoccupés par leur avenir.

La république, qui paraissait ne plus avoir sa raison d'être, a disparu, mais les liens affectifs et sociaux qu'elle avait créés ont subsisté et ont contribué fortement à la stabilisation affective des enfants.

À l'heure actuelle, le Renouveau est une collectivité qu'il est difficile de caractériser par une formule, comme on pouvait le faire avant par « république d'enfants ». La vie collective comporte un rythme qui est strict, dans la mesure où une communauté, même familiale, doit avoir ses règles auxquelles chacun doit se plier : heures des repas, services communs (*balayer la salle à manger, essuyer la vaisselle*) ou individuels (*ranger ses affaires, faire son lit, la lessive, le repassage, le raccommodage*). Le rythme est assez rigoureux pour les plus jeunes (*heure de leur coucher, temps consacré au travail scolaire*). Certaines des activités collectives post-scolaires comme la musique, la chorale et la danse, auxquelles nous avons toujours attaché beaucoup d'importance parce qu'elles constituent un moyen éducatif de premier ordre, ont eu un caractère obligatoire et permanent.

Tout ceci a pour but de créer des habitudes valables en toutes circonstances. C'est pourquoi, pour les plus âgés qui ont acquis ces habitudes, ce rythme devient de plus en plus imprécis. C'est là, sans doute, ce qui caractérise le régime intérieur du Renouveau : l'extrême souplesse du cadre collectif.

Finalement et peu à peu, à partir de la puberté, chacun dans ce cadre peu strict, a la possibilité de suivre son rythme de vie personnel et organise ses activités individuelles suivant leur logique et non suivant l'*a priori* d'un règlement imposé par l'éducateur ou la collectivité.

Une maison d'orphelins comme la nôtre crée nécessairement entre ses membres des liens beaucoup plus forts et beaucoup plus stables que dans les autres types de maisons d'enfants.

Il n'y a pas de séparation stricte due à l'âge ou au sexe et les interactions peuvent jouer librement et ont un rôle extrêmement important dans l'évolution de chacun. Les obligations de chaque enfant vis-à-vis des autres et vis-à-vis de la collectivité se posent à peu près dans les mêmes termes que celles de frères et sœurs dans une famille.

Les liens affectifs créés entre les enfants se sont révélés et se révèlent chaque jour extrêmement puissants ; ils subsistent avec la même solidité après leur sortie du centre. À Paris, où se trouvent maintenant un grand nombre de nos anciens, chaque nouveau foyer est une sorte d'« annexe » du Renouveau où ils se retrouvent avec régularité.

Ainsi, notre collectivité a eu, elle aussi, ses lois d'évolution parallèlement à l'évolution de l'état affectif de nos enfants et s'est transformée avec et par eux. Conscients de cette nécessité interne, nous avons exercé une vigilance constante pour faciliter harmonieusement cette transformation en fonction des situations nouvelles.

Pour chaque enfant, la prise de conscience de sa propre valeur individuelle, venant après celle de la force collective, mais sans s'opposer à elle, bien au contraire, marque sur ce plan la dernière étape de l'évolution de notre groupe. Elle a permis à nos « grands » de s'affranchir de la tutelle du centre sans crainte ni désarroi et avec une grande confiance en eux-mêmes.

* * *

Dépendance excessive par rapport au groupe.

Il s'agit ici, ce qui peut paraître paradoxal, d'une « trop grande adaptation » au groupe. Certains enfants restent trop dépendants par rapport à la collectivité. Même lorsqu'ils la quittent, ils y restent attachés moralement, affectivement et, parfois même, matériellement. Sans maturité affective, ils sont incapables de prendre leurs responsabilités et ne trouvent pas de sécurité en dehors du groupe.

On constate également, et il est intéressant de le souligner, que les problèmes se posent exactement dans les mêmes termes pour les groupes familiaux, selon que la famille accepte ou n'accepte pas l'indépendance matérielle et affective de l'adolescent. Il est naturel et même, *a priori* : obligatoire que l'adolescent, à un moment donné de son évolution, se détache du groupe familial ou même s'y oppose. La réussite dans ses activités indépendantes est, en principe, la garantie de son adaptation à sa vie d'adulte.

Mais le problème n'est pas si simple. Cette phase critique de l'adolescence se déroule parfois dramatiquement, la plupart du temps, avec difficulté car l'attitude réciproque de l'enfant et de ses parents est fonction du passé de la famille autant que des perspectives désirées. L'adolescent a, à la fois, le désir et la crainte de l'indépendance ; il désire être autre chose qu'un membre du groupe, mais tout son passé familial l'y rattache et son désir implique souvent un sentiment de culpabilité.

Dans une collectivité permanente comme la nôtre, les échanges adolescent éducateur n'ont pas le même caractère, mais il sont le même sens.

La modification : l'adolescent devient adulte.

Le choix du métier ou de la profession entraîne souvent des discussions très graves. Mais examinons, comment est déterminé le choix d'un métier lorsque l'enfant se trouve dans sa famille. Celui-ci a journalièrement devant lui l'image vivante d'un métier ou même de deux métiers si la mère travaille. Dans ses jeux, il imite l'activité du père, de la mère ou de personnes du voisinage, et cette imitation de choses vécues ou vues donne déjà par sa valeur affective, un sentiment de sécurité dans l'exercice de cette activité. La famille entretient ce sentiment de sécurité en encourageant l'enfant à suivre le métier du père, par exemple, ou un métier qui corresponde aux désirs de la famille. A condition qu'il n'y ait pas de conflits familiaux, l'enfant adoptera l'attitude des parents, et l'examen d'orientation professionnelle ne fera, bien souvent, que confirmer les capacités et les désirs de l'enfant pour le métier considéré. S'il est en opposition avec la famille, l'enfant s'engagera peut-être dans une voie opposée à la voie prévue par ses parents ; cette opposition aura déjà pu avoir des répercussions sur le rendement scolaire et rendre ainsi le problème de l'orientation plus difficile.

Le choix d'une profession paraît donc souvent lié à des situations affectives. Le problème sera alors particulièrement délicat pour des orphelins de guerre fortement traumatisés au point de vue affectif.

Nous résumons quelques exemples dont notre livre « L'Adolescent Inadapté », paru en 1958, aux Presses Universitaires de France, relate l'évolution.

« Joseph B... était fermement décidé à s'engager dans la voie

commerciale : il voulait se rendre indépendant au plus vite, gagner beaucoup d'argent et devenir riche. Il avait fait part de ses désirs au service de l'O.P. C'est pourquoi l'I. N. O. P. appuya ses vœux et les renforça en conseillant l'École Supérieure de Commerce. »

Mais, comme nous l'avons exposé, nous avons utilisé l'orientation professionnelle pour rétablir l'équilibre affectif de nos enfants, en leur donnant une formation au-dessus de leurs possibilités initiales. C'est pourquoi nous n'avons retenu du compte rendu d'O.P. que les éléments pouvant favoriser nos projets éventuels, à savoir le très bon niveau. Nous avons fait alors pression sur Joseph B... pour qu'il poursuive ses études secondaires. Il prépara le bac et y réussit en juin 1949.

De là, part un formidable élan de Joseph vers les études. Il soutient devant nous les mêmes raisonnements contre lesquels il s'était élevé quelques années plus tôt. Il entre alors dans un lycée parisien pour y suivre la classe de mathématiques élémentaires et ce fait souligne le très net changement de son attitude qui s'est fait à cette époque.

A son entrée, Joseph était un garçon très peu sociable, boudeur, renfermé, profondément égoïste et égocentrique, sans scrupules et sans égards pour les autres. Mais, à la suite de ses différents succès scolaires, en particulier sa réussite au bac, son caractère se modifie progressivement. Il passe des heures entières à aider des camarades de la maison ayant des difficultés scolaires. Il devient, à certains moments, le centre affectif de tout l'établissement, il s'intéresse à toutes nos difficultés et cherche visiblement à comprendre et même à « racheter » ses années d'égoïsme. Il révisé absolument et dans tous les domaines sa position à la maison et nous donne, par cet effort, une justification et une confirmation de sa bonne orientation.

Il a rapidement acquis un égoïsme d'adulte qui l'isolait dans la collectivité. De treize à dix-huit ans, il s'enferme dans son travail. Ses capacités de travail, qui augmentent progressivement, l'isolent donc du reste de la communauté. Il devient le plus secret des enfants de la maison. Son égoïsme se dépouille et se précise : il est de plus en plus ce qu'il exige de lui, et comme ses exigences augmentent avec ses succès, il se dépasse si naturellement que la progression sur le plan scolaire et préprofessionnel devient pour lui une habitude, une seconde nature ; or, par cette identification totale à SON travail, il arrive sans transition brusque à rejoindre la race des ingénieurs. Ce garçon qui n'était pas « né » pour être ingénieur devint l'ingénieur type. Il s'intègre immédiatement à un milieu qui devrait lui être étranger parce qu'au moment où il accède à ce milieu, il s'est modifié de telle sorte qu'on peut dire qu'il entre dans son élément. Il ne s'est pas adapté à son milieu futur, il va vivre dans un milieu qui est adapté à lui : le laboratoire ou il s'enfermera était préfiguré par sa chambre au « Renouveau ». Il appartient désormais au clan des ingénieurs. Et, parce qu'il a pénétré de force dans ce milieu, il en incarne les vertus. Il est ce qu'il veut être, il n'est pas question pour lui de paraître autre qu'il n'est, de séduire ; il est professionnellement astreint à passer pour ce qu'il est, il est professionnellement astreint à utiliser son égoïsme.

Joseph a découvert cette vérité, qu'on ne change pas de caractère, mais qu'on change la situation où on se trouve si on a du caractère, si on ne se connaît en s'éprouvant. Sa personnalité s'est progressivement constituée autour de son noyau d'égoïsme, du jour où il a converti son égoïsme.

Il nous a quittés pour terminer ses études à l'École Supérieure de Physique et Chimie. Aujourd'hui ingénieur et père de deux enfants,

il nous est revenu en collaborateur auprès des autres membres du Conseil d'Administration du Renouveau.

Le cas de R.B. illustre l'importance d'un succès dans l'évolution d'une adolescente handicapée.

L'orphelin en collectivité est obligé de se prendre en charge. R. accepte cette charge, mais elle l'écrase. Sa situation d'infériorité lui est d'autant plus pesante que dans la collectivité elle est amenée à se comparer à ceux qui savent se défendre. R. veut devenir autre chose que R ; mais elle est handicapée par elle-même. Les dociles ont fait l'apprentissage de l'effort ; ils n'ont plus à se forcer. R. doit toujours se forcer ; elle ne fait rien sans effort et doit payer pour chaque pas en avant. Elle n'a pas le courage normal qu'il faut aux autres pour s'adapter ; son courage est à la mesure de son infériorité. Non seulement l'effort lui pèse toujours autant mais encore elle est habituée à voir ses efforts couronnés par les échecs. Tout permettait de croire qu'elle ne serait ni intellectuelle, ni manuelle, qu'elle n'aurait ni profession, ni mari. Elle n'attendait rien d'elle-même, aussi n'avait-elle

rien à attendre de la vie. Elle s'attendait à tout, sauf au succès. Ainsi le choc de son premier succès détruit-il son complexe d'infériorité. Le succès fait ce que le courage n'a pas pu faire ; elle s'accepte, elle s'aime. Dans cet amour de soi elle va découvrir toutes ses ressources.

R., actuellement mère de deux enfants, exerce la profession de secrétaire bilingue.

* * *

L'adolescent normal considère souvent comme un jeu les succès ou les échecs. Il ne se croit pas engagé par ce qu'il fait. Il cherche surtout à préserver — et non à mettre à l'épreuve — son originalité, sa personnalité qu'il croit volontiers brimée, menacée.

En revanche, nos adolescents sans parents se sentent nécessairement engagés dans leur travail. Ils n'arrivent à se définir qu'après un succès : ils sont non seulement satisfaits de ce qu'ils sont devenus mais, pour la première fois, ils savent ce qu'ils sont.

RÉFLEXIONS PÉDAGOGIQUES

SUR " L'ENFANT INGRAT " (1)

L'existence d'une collectivité permanente entraîne la création de deux groupes : celui des adultes, celui des enfants et adolescents. Tous les adultes, quelles que soient leurs fonctions, qui sont en relation avec les enfants, sont tenus par eux pour des « donneurs » et héritent, bon gré mal gré, des « privilèges » du donneur : comme tel, ils peuvent être parfois tolérés, ou même aimés, mais leur présence permanente est difficile à supporter pour le « preneur ». Sa réponse normale est l'ingratitude.

(1) Cf. "L'enfant ingrat", article de C. François-Unger, paru dans la revue ENFANCE, 2^e trimestre 1953.

peut y avoir satisfaction de donner que si le preneur reconnaît sa faiblesse de même qu'il ne pouvait y avoir de couple despote-esclave que si l'esclave se reconnaissait comme tel (*Wallon*). Si le premier refuse sa situation de faible, d'inférieur, la satisfaction de donner disparaît. Si le preneur prend sans accepter son titre de faible, le couple est rompu.

Comment le preneur peut-il manifester qu'il reconnaît sa faiblesse? En étant « reconnaissant » au plus fort : c'est le sentiment de reconnaissance, de gratitude. Lorsque le faible prend sans manifester cette « reconnaissance » lorsqu'il accepte le don, mais qu'il détruit le couple puissant- faible, il est qualifié « d'ingrat ».

Voici quelques exemples, empruntés à la vie dans une collectivité d'enfants. Quelques uns de nos enfants reçoivent, plusieurs fois par an, des colis d'un organisme philanthropique. Mais ils doivent aussi, chaque mois, écrire une lettre qui est à la fois un accusé de réception (*lorsqu'ils viennent de recevoir un colis*) et une marque de reconnaissance. L'ouverture du colis s'accompagne d'un cérémonial plus ou moins varié. L'enfant qui l'a reçu devient le centre d'attention des autres enfants qui font cercle autour de lui, demandant la permission de toucher, sollicitant des explications, etc. Celui à qui est donnée ainsi l'occasion de devenir pendant quelques instants un personnage important est tout à la joie de recevoir et surtout d'étaler ses richesses et sa supériorité. La curiosité de tous étant alors satisfaite, on peut assister à différentes réactions. L'enfant peut fort bien procéder, avec un certain faste, à la distribution plus ou moins parcimonieuse des cadeaux reçus, ou au contraire les garder soigneusement pour lui-même ou pour procéder à des distributions ultérieures. On assiste alors souvent à des séries de cadeaux, où les

objets passent d'un enfant à l'autre, quelquefois à la suite d'échanges, la plupart du temps à la suite des gestes de noble désintéressement : « Tiens, je te le donne. »

Mais parallèlement, la rédaction de la lettre de remerciements est manifestement une corvée à laquelle certains ne se soumettent jamais spontanément. La pauvreté et la stéréotypie de ces lettres en sont la preuve.

Dans la relation enfant-enfant, chaque enfant peut être successivement donneur et preneur. L'enfant qui a reçu aujourd'hui un jouet peut le donner le lendemain à un camarade. Il y a à chaque instant *possibilité* de renverser les rôles, et ceci parce que les enfants sont, dans une grande mesure, égaux entre eux, égaux par les moyens d'action dont ils disposent, égaux par leur position d'infériorité vis-à-vis des adultes.

C'est pourquoi dans les relations enfants-enfants, nous pouvons rencontrer un sentiment de « reconnaissance », dans le sens du terme que nous analysons plus loin. Les psychologues de l'enfance ont souvent pu décrire, dans les amitiés enfantines, cet échange de cadeaux, le preneur « reconnaissant » sa dette, et cette reconnaissance se manifestera par un « retour » de la générosité dès que l'occasion s'en présentera.

2^o) Relations enfant-adulte.

Or, si nous examinons maintenant la position de l'enfant dans sa famille ou en collectivité, nous voyons tout de suite que l'enfant ne fait, apparemment, que prendre tout le long de son éducation. Il croit qu'il ne peut rien donner aux adultes. Il est donc perpétuellement en position de faible, de preneur, et cette position qui se prolonge durant plusieurs années renforce chez lui un complexe

d'infériorité plus ou moins latent. Or, on sait que l'infériorité peut mener soit à des manifestations de culpabilité, soit à des manifestations d'agressivité comme l'insolence, qui est beaucoup moins bien tolérée par les éducateurs que la culpabilité. Ces deux manifestations sont cependant l'indice d'un déséquilibre que les éducateurs ne devront pas négliger et qu'il faudra tâcher de dériver efficacement.

Cependant, le mot « enfance » étant pris ici dans un sens trop vague, il convient de distinguer deux périodes :

Jusque vers 9-10 ans, l'entourage de l'enfant exige peu de lui, estimant que l'âge de raison n'est pas encore atteint. C'est-à-dire que les manifestations dites d'ingratitude qui sont, bien, entendu, très abondantes dès cette époque, ne choquent pas beaucoup l'entourage.

Il n'y a vraiment « ingratitude » qu'à partir du moment où on demande à l'enfant de *comprendre* l'effort fait par ses éducateurs ou ses parents, et de payer en retour par les moyens qui lui sont propres. C'est donc essentiellement à l'étude de la relation adolescent-adulte qu'il faut s'attacher.

3^o) Relations adolescent-adulte.

L'entourage de l'adolescent estimant qu'il est maintenant en possession des moyens intellectuels lui permettent de comprendre, les réactions « d'ingratitude », ou plutôt de « non-reconnaissance » prennent alors valeur de drames dans la famille ou la collectivité.

Illustrons d'abord ces réactions par quelques exemples.

a) Réactions violentes et typiques.

1) Pendant la guerre, une Directrice d'école recueillie chez elle trois enfants dont les parents étaient

arrêtés. Elle les élève avec beaucoup de tendresse et de dévouement. Ayant besoin de s'absenter quelques semaines pour subir une opération, elle écrit à l'oncle de ces enfants pour lui demander s'il pouvait les prendre chez lui pendant ce temps. L'oncle répond qu'il est disposé à le faire, mais réclame la somme de 10.000 francs pour les frais d'entretien. La Directrice, indignée, montre la lettre à la fille aînée (19 ans). Celle-ci lit la lettre et répond : « Mais c'est tout naturel. — Moi, voici des années que je m'occupe de vous trois et je n'ai jamais rien réclamé à personne ! » dit la Directrice. A quoi la jeune fille répond d'un air agacé : « Mais on ne vous a rien demandé. »

2) Un couple d'instituteurs suisses marient leur fille. Ils lui achètent avec leurs économies, une magnifique chambre à coucher. Lorsque celle-ci est livrée, ils s'écrient devant leur fille émerveillée : « Tu vois, nous avons dépensé nos économies pour toi. » La jeune fille eut alors un regard terrible et leur lança : « Je ne vous ai rien demandé du tout. »

Ces réactions violentes et cruelles sont explicables ; l'enfant est submergé par les « bienfaits » de l'adulte. Si ce dernier se montre maladroit, il y aura indifférence à l'égard du donneur, ou irritation et agressivité comme dans les exemples cités. Le donneur a toujours une attitude plaignante :

« Tout ce que j'ai fait pour toi », alors que le preneur est insolent : « Je ne t'ai rien demandé. »

Sans arriver cependant à ce degré de violence, les réactions dites d'ingratitude sont un fait courant :

b) Réactions plus courantes.

1) Un jeune garçon sénégalais, a été placé à l'âge de 15 ans au Renouveau, venant directement de son pays. Il a donc été transplanté

dans un milieu nouveau, très différent de celui auquel il était habitué :

Le pays est nouveau pour lui, avec sa forme de vie très différente, un milieu scolaire certainement très supérieur, etc.

De plus, il se trouve dans une collectivité (alors qu'il vivait dans sa famille) et une collectivité de jeunes, garçons et filles, qui l'impressionnait fortement.

Il arrive néanmoins à se mettre en valeur, en introduisant un élément nouveau dans la collectivité, car il représente le type de son pays, avec son folklore, ses particularités de vie et de pensée.

Il a un très grand désir de connaître, de subir des influences variées. Nous le voyons évoluer dans ce nouveau milieu, prendre une place très importante au sein de la collectivité, à tel point que le jour où le problème de l'envoi de 2 jeunes gens dans un camp international de l'UNESCO s'est posé, il a été l'un des 2 élus.

Nous nous sommes occupés nous-mêmes de toutes les formalités et démarches très compliquées pour que ce jeune de 17 ans puisse se rendre en Allemagne où le camp était installé.

Il y rencontre des jeunes gens de 12 pays différents, et, durant un mois, la question du rapprochement international a été vécue et non traitée. Là encore, il arrive par son comportement agréable à occuper une place importante dans ce groupe. Nous apprenons par correspondance que cette vie l'enrichit et bouleverse par la dose de choses nouvelles qu'il observe et qu'il enregistre.

Nous cherchons à amplifier l'expérience et nous lui trouvons la possibilité de se rendre en Suisse ensuite où il est proposé par le Directeur du camp comme aide-moniteur dans une colonie internationale.

Le garçon rentre de ses expéditions, deux mois et demi plus tard, avec un visage épanoui, un comporte-

ment transformé : de lent, il est devenu dynamique, désireux d'arriver à une situation élevée.

Plein d'entrain, il se prépare pour la nouvelle année scolaire. En défaisant ses valises, il sort une boîte de cigarettes suisses qu'il rapportait pour offrir... à son frère !

2) De même, un autre enfant reçoit un colis contenant des conserves alimentaires. Au lieu de les donner à la cuisine, comme on s'y serait attendu, il les donne à son frère, qui habite Paris. S'il les avait données à la collectivité (*la cuisine commune*), il n'aurait fait que rembourser une partie de sa « dette » envers elle, tandis qu'en donnant ailleurs, il est vraiment le « donneur », le puissant.

3) Un de nos garçons reçoit un paquet d'une marraine, paquet qu'il accepte avec plaisir. Mais quand nous lui demandons d'écrire une lettre de remerciements, il répond : « Je n'ai pas demandé d'avoir une marraine, moi. » Ce garçon, qui nous a fourni le plus grand nombre de ce type de réactions « d'ingratitude », est depuis huit ans dans notre établissement, où il est entré à l'âge de 4 ans. D'une nature très indépendante, il réalise le cas typique de l'enfant pour qui le rappel de sa dépendance vis-à-vis des adultes est difficilement supportable.

4) Enfin, on rencontre de telles manifestations jusque dans de banales anecdotes relatées dans des films commerciaux. Ainsi, dans les « Anciens de Saint-Loup », un enfant vagabond et déguenillé est recueilli par un pensionnat. Comme l'enfant un jour essayait de s'enfuir, un « ancien » du pensionnat lui dit : « Comment, après tout ce qu'on a fait pour toi, tu veux encore t'enfuir ? », et l'enfant répond : « Je ne vous ai rien demandé. »

De tous ces exemples, il ressort que chaque fois que les adultes,

parents, ou éducateurs, font remarquer à l'enfant qu'il est faible, le sentiment d'infériorité se traduit par la révolte. Voici un dernier exemple un peu plus complexe :

5) A Noël dernier, tous nos garçons de 10 à 15 ans ont reçu dans un étui un stylo et un porte-mine. Quelques instants après la distribution, l'éducateur demande à l'un d'entre eux : « Où as-tu mis tes stylos ? » à quoi le garçon répond sur le ton d'une condescendante supériorité : « Peuh ! je l'ai donné... c'était du toc ! » Il y a ici d'une part, ingratitude par rapport au donneur (*refus du cadeau et dénigrement de sa valeur*), et d'autre part renversement de la situation : il fait don des stylos à un camarade, il se sent donc supérieur, fort, en même temps qu'il rabaisse ce camarade à qui le « toc » suffit.

Nous voyons donc que l'enfant ne peut pas être « reconnaissant » dans le sens habituel du terme. L'ingratitude nous apparaît comme un phénomène presque normal par sa généralité, il est un signe d'adaptation à la société. Lorsqu'un enfant à qui on fait sentir souvent son infériorité se montre encore « reconnaissant », c'est qu'il a accepté cette infériorité, il se plaît dans cette position de faible, il se crée une morale de soumission, et ceci pourrait avoir de graves conséquences pour son développement ultérieur au point de vue affectif et social.

Ce sentiment de non-reconnaissance est si général que la société s'est vue obligée d'imposer certaines règles de « bienséance », pour éviter les frictions entre individus : c'est ce qu'on appelle la politesse, qui n'est, en effet, que la couverture de l'ingratitude. Elle cache la parfaite indifférence du preneur à l'égard du donneur. L'enfant qui prend un bonbon doit dire « merci » à celui qui le lui donne. Et pourtant, avec quel rire d'enchantement nous avons ici même accueilli cette

réponse d'une petite fille de 3 ans à laquelle on a donné un bonbon en rajoutant : « Qu'est-ce qu'on dit ? », à quoi la petite répondit : « Encore ! » (*Nous retrouvons ici encore ce fait qu'il n'y a vraiment « ingratitude » qu'à partir du moment où nous demandons à l'enfant de comprendre.*)

Si les réactions d'ingratitude sont si générales et si fréquentes, c'est que parents et éducateurs se montrent maladroitement en « donnant ». Ainsi **savoir** se trouve être le problème essentiel de l'éducation.

Pour éviter les frictions entre parents et enfants, il faut que le donneur soit le plus anonyme possible. Le « je » et le « moi » doivent être prononcés après beaucoup de réflexion et avec beaucoup de tact et de savoir-faire. L'enfant qui prend voit bien ce qu'on lui donne et **qui** lui donne. Insister là-dessus ou rajouter des mots lui paraît inutile, voire même indélicat et grossier. Pour qu'il puisse jouir du « reçu », il ne faut pas qu'auparavant on lui ait maladroitement rappelé sa situation d'inférieur. Les réflexions sincères, mais inopportunes, des donneurs dans certains des exemples donnés, ont changé le sentiment de joie en sentiment d'indifférence ou d'agressivité. Au contraire une attitude fine et discrète rend l'enfant beaucoup plus sensible à l'effort de son entourage à son égard, et permet plus tard un véritable sentiment de reconnaissance.

En effet, ce n'est qu'à la fin de l'adolescence, lorsque l'enfant peut alors à son tour donner aux adultes, qu'il y a possibilité de « reconnaissance » : estime, affection, besoin de contact avec les éducateurs, spécialement chez les enfants élevés en collectivité. Ce besoin de contact se manifeste par des petits cadeaux, surtout exécutés par eux-mêmes. Par exemple, D.H., qui poursuit ses études à Genève, vient passer ses vacances de Pâques au Renouveau et **offre** à la Directrice un

magnifique pot de fleurs qu'il a lui-même fabriqué entièrement. R. K., ayant passé quelques mois à l'hôpital pour un traitement, tricote une liseuse et l'offre à la Directrice.

Cette attitude discrète des parents n'est pas très difficile à atteindre, car leur amour-propre sera compensé et surcompensé par la satisfaction que leur donnera leur enfant sur le plan éducatif. En effet, ce n'est qu'apparemment que l'enfant ne peut rien donner aux adultes. En fait, lorsqu'il est équilibré, qu'il a de bons résultats scolaires, qu'il réalise une bonne et harmonieuse adaptation sociale, il rend aux parents et aux éducateurs plus même qu'il n'a reçu d'eux. Les éducateurs adroits se servent d'ailleurs de ce fait pour atténuer et même faire disparaître chez l'enfant le complexe d'infériorité qui naît, on le sait, de la position de dépendance de l'enfant.

Par exemple : un enfant de 8 ans demande de l'argent à son père pour aller au cinéma. Son père lui donne l'argent et dit en plaisantant : « Moi, je te donne toutes sortes de choses, mais toi, qu'est-ce que tu me donnes en échange ? », ce à quoi l'enfant répond sans la moindre hésitation, et avec le plus sérieux : « Moi je te donne le bonheur. » « Cet enfant avait parfaitement compris quelle sorte d'échange se faisait entre parents et enfants !

Nous avons donc vu que, pratiquement, ce n'est qu'à la fin de l'adolescence qu'il peut y avoir sentiment de reconnaissance. Mais ce sentiment est très nuancé. L'adolescent a le sentiment de s'être fait lui-même, d'être le propre auteur de sa formation, tout en rajoutant, mais vers la fin seulement, la part qui revient à ses éducateurs. L'enfant s'approprie les intentions des adultes, il les intériorise, et il en tire une fierté, d'ailleurs très justifiable, de sa propre réussite.

Ceci ne signifie pas que les contradictions donneur-preneur soient sur-

montées. Nous les retrouvons à un autre niveau, dans les relations entre adultes maintenant.

4^o) Relations adultes-adultes.

Nous retrouvons ces contradictions relatives aux liens entre preneur et donneur dans les deux manifestations suivantes :

1) Un de nos garçons, M. Z., a de très mauvais résultats scolaires ; il compense son infériorité en prenant une attitude de « pitre » dans la collectivité, insolence, etc. Il ne réussit dans aucun métier, à 17 ans ; il veut être camelot. Il souffre par manque d'orientation. Nous l'avertissons un jour qu'il aurait à trouver dans les vingt-quatre heures une place, sous peine de quitter la Maison. Il ne trouve évidemment rien, et rentre épuisé après une journée de recherches. Nous le plaçons chez un dentiste pour un apprentissage de mécanicien-dentiste.

Chaque mois environ, nous devons faire face aux réclamations du patron qui se plaignait du garçon, et aux scènes de M. qui voulait quitter ce patron. Nous arrivons quand même à maintenir cette situation durant les trois années requises pour l'apprentissage de ce métier.

A la fin de ces trois ans, le patron nous avise qu'il est disposé à garder le garçon comme mécanicien-dentiste chez lui ; M., qui nous avait annoncé qu'il voulait changer de métier, en est fort étonné, et accepte de rester. Depuis, il est très satisfait de son sort, il a même un certain enthousiasme : il nous déclarait l'autre jour : « Après tout, peut-être que c'était bien là ma vocation ! » Mais devant notre sourire un peu ironique et moqueur, il s'empresse de rajouter : « Mais je ne vous pardonnerai jamais d'avoir eu à faire tout mon apprentissage à contre-cœur. »

2) Voici ce que nous écrit une de nos anciennes pupilles, mariée maintenant et mère d'un enfant : « Je dois dire que vous êtes pour moi plus qu'une mère. Mais tout le bien que vous m'avez fait a été gâché. Ce n'est que trois jours après votre retour de vacances que vous avez demandé à voir mon fils ; et ceci,

je ne vous le pardonnerai jamais. »

Ainsi la relation que nous avons analysée se transforme avec les âges et prend des formes différentes de l'enfance à l'âge adulte où elle continue à se manifester, non plus dans les rapports enfants-enfants, ni adolescent-adulte, mais dans des rapports entre adultes.

LE COUPLE ADAPTÉ-RÉFRACTAIRE

A l'intérieur de la collectivité des adolescents, la relation donneur-preneur existe également, mais les preneurs et les donneurs ne sont pas toujours les mêmes.

On a vu quelle importance nous attachons aux résultats scolaires. Cette politique est souvent mal interprétée par les enfants et par les adultes. Comme les éléments doués ne forment qu'une minorité, on serait porté à croire que cette élite seulement arriverait à retrouver le sentiment de sécurité. Nous ne le croyons pas.

Que l'un travaille et que l'autre ne travaille pas n'implique pas nécessairement qu'il y ait entre eux une différence de nature. Pourtant nous voyons la communauté se diviser rapidement en deux classes, en « adaptés » et en « réfractaires » dans la mesure où une minorité accepte immédiatement l'effort et se distingue immédiatement par des succès ! La communauté se compose donc principalement de réfractaires qui refusent d'admirer les travailleurs. L'éducateur ne peut pas dire : « Regardez-le, faites comme lui. » Chacun sait bien, et le réfractaire sait mieux que personne, qu'il a sa nature propre, tout à fait aveugle à la perfection du voisin.

La timidité devant l'effort jointe à la volonté de ne pas faire comme le « bon » irritent facilement le maître ou l'éducateur. Le réfractaire est repéré, et vite jugé. Il est décrété que celui-ci est imbécile ou paresseux : il n'en faut pas plus pour qu'un contrat secret soit passé entre le réfractaire et son juge. Le réfractaire fait ce qu'on attend de lui, car il croit à la condamnation : il prend paresse ou bêtise pour des vices qui viennent du plus profond de sa nature. « Tout le monde voit bien que je n'ai pas de volonté. » Il accepte d'être ce qu'il paraît : cela ne demande aucun effort. Il tait volontiers étalage des défauts qu'on lui prête ; le voilà couvert. Il a pourtant des sursauts d'amour-propre : il est gêné par l'existence de ceux qui ne lui ressemblent pas. Mais le contrat le tient. Il a accepté de ressembler à l'image que se fait de lui le maître ou l'éducateur. Pourtant il n'accepte pas de passer pour un inférieur aux yeux de ses égaux, c'est-à-dire de tous les autres, y compris des tra-

vailleurs. En effet, celui qui travaille passe pour un faible aux yeux de celui qui ne travaille pas : il rabaisse par son exemple le réfractaire, mais ce dernier le rabaisse à son tour, car l'autre en travaillant fait preuve de soumission. Il n'a pas le courage de dire « non » à celui qui lui demande de travailler. Il se plie, il veut plaire, voilà son point faible. L'autre veut être libre, et il l'est, car on ne peut forcer sa volonté. Mais il n'est pas pour autant indépendant puisqu'il se plie aux choses extérieures : seulement cette dépendance lui échappe. Il ne soumet pas les choses qui lui résistent : grammaire, géométrie ; mais il ne se soumet pas. Cette liberté, qui revient à dire « non » et à faire ce qui lui plaît, lui confère son prestige non seulement auprès de ceux qui ne savent pas travailler, mais aussi auprès de ceux qui travaillent. Reste que sa situation est ambiguë : la communauté entière — réfractaires et travailleurs — le reconnaît en tant qu'être libre ; pourtant, il ressent toujours son infériorité, car la solidarité manifestée par ses camarades ne suffit pas à le satisfaire. Les suffrages des réfractaires n'ont guère de valeur pour le réfractaire. Quant au travailleur, il admire une attitude qu'il n'adopte pas.

Ouvrètement, et d'ailleurs sincèrement, il est solidaire de celui qui fait ce qui lui plaît et dit ce qu'il pense ; mais du seul fait que dans le secret de sa chambre il travaille, il se désolidarise du réfractaire. Ce contraste déconcerte et inquiète le réfractaire : il veut savoir ce que le travailleur pense de lui ; il craint, dans le secret de ses pensées, qu'il ne le prenne pour un imbécile. Il voudrait prouver qu'il fait l'imbécile, qu'il n'est pas ce qu'il paraît. Mais il a peur de se déjuger. Il cherche à se délivrer de la situation qu'il a suscitée et il ne peut pas se délivrer seul.

Le travailleur n'est pas non plus

à son aise. Le travail lui a donné sa valeur, mais les autres ne la reconnaissent pas. Sans doute sa valeur ne dépend pas de l'opinion des autres ; il reste qu'il est sensible à cette opinion. Les autres ne le reconnaissent pas. Soit. Il les prend pour des imbéciles et s'attache à son travail. Dans et par le travail, il se distingue et se sépare de la communauté des réfractaires. Or, dans la période des examens, l'intérêt des réfractaires se porte sur lui, qui s'est écarté d'eux. Toute la communauté passe les examens avec lui et les réussit avec lui. Son succès devient une propriété collective. Ceux qui n'acceptent pas de travailler acceptent le succès d'un autre, le reconnaissent en le considérant comme un succès de la « maison ». Ainsi celui qui a travaillé et réussi n'est pas écarté par le succès alors qu'il l'était par son travail. *Le succès le fait entrer dans la communauté.* Jusqu'alors, le travailleur s'associait au succès de prestige du réfractaire. A son tour, le réfractaire s'associe au succès du travailleur. *Désormais le travailleur peut faire crédit au réfractaire, parce qu'il est lui-même son débiteur.* Ce n'est pas le travailleur qui consent à travailler avec le réfractaire, c'est au contraire le réfractaire qui accepte de travailler avec lui. Or en acceptant de travailler avec lui il lui permet de ne plus faire exception.

Le travailleur apprend à travailler avec le réfractaire. Jusqu'alors, il s'est cru différent de lui parce qu'il lui était supérieur. Il avait une valeur et l'autre n'en avait pas. Tant que le réfractaire n'a pas reconnu sa valeur il l'a considéré comme un inférieur. En s'associant à son succès et surtout en acceptant son aide, le réfractaire reconnaît sa valeur. Mais le travailleur ne veut pas être reconnu par un inférieur. Il en fait son égal.

Le réfractaire apprend à travailler avec le travailleur. Jusqu'alors, il n'a pas voulu reconnaître la valeur

du travailleur parce qu'il ne voulait pas perdre sa liberté. Il a longtemps eu le sentiment que travailler, c'est se soumettre aux directives d'un maître, c'est renoncer à vouloir, c'est se renier. Il est resté lui-même, il ne s'est jamais modelé sur un autre. Or, il ne se modèle pas

sur le travailleur, il acquiert la technique que l'autre lui propose. Quand il « saisit » une difficulté, les voilà tous les deux étonnés : l'un d'avoir compris, l'autre que son camarade ait compris. Il est désormais en mesure de devenir son *égal* et non son *semblable*.

LE RÉFRACTAIRE ET L'ÉDUCATEUR

Le réfractaire est obligé de recevoir sans être en mesure de rendre. Il en est de même pour tous ceux qui dépendent absolument d'autrui : l'orphelin, le réfugié, la femme mariée, etc.

Quand elle se forme, la collectivité des adolescents semble n'être composée que de réfractaires. « Orphelins de guerre » et réfractaires peuvent passer pour des termes synonymes.

1^o) Le réfractaire veut la justice et il veut qu'elle soit la même pour tous.

Justice distributive : « Les autres en ont ; pourquoi pas moi ? »

Justice répressive : « Les autres ne sont pas punis ; pourquoi moi ? »

C'est une opinion reçue que la justice doit être la même pour tous. Avoir deux poids et deux mesures, dit le dictionnaire, c'est traiter différemment des êtres identiques. L'éducateur a délibérément deux poids et deux mesures : il traite différemment les enfants ; c'est qu'il les juge différents. Aux yeux du réfractaire, il est donc injuste.

2^o) Le réfractaire provoque l'éducateur. C'est que l'éducateur l'a irrité.

Il anticipe l'agression de l'éducateur avant que celui-ci ne l'ait attaqué et il prépare sa ligne de défense. L'éducateur n'a pas encore formulé ses exigences que le réfractaire lui oppose déjà ses revendications propres. Il va user et abuser de sa faiblesse. Sa situation d'infériorité ne lui convient pas ; pour-

tant il s'y installe.

Or, ce qui différencie le réfractaire de l'adapté, ce n'est pas que l'un accepte de recevoir et que l'autre refuse ; *ils s'opposent seulement dans leur manière de recevoir*. Alors que l'adapté reçoit sans même remercier, tant il est adapté, le réfractaire ne peut recevoir sans cracher au visage de celui qui donne. Il entend ainsi attirer l'attention sur lui. Il réussit parce qu'il est malheureux.

Les revendications du réfractaire paraissent contradictoires ; il veut et il ne veut pas qu'on s'occupe de lui. Mais qu'on ne s'y trompe pas. Celui qui se sent abandonné affirme qu'il ne demande rien à personne ; il veut pourtant qu'on s'occupe de lui. En effet ce qui compte, ce n'est pas tant la manière de donner que la nature du don. L'éducateur entend donner à

l'adapté comme au réfractaire les moyens d'utiliser leur situation d'infériorité. Ce qui différencie de nouveau l'adapté du réfractaire, c'est que l'un accepte presque sans explication tandis que pour l'autre l'explication apparaît comme la seule technique opératoire qu'on puisse lui appliquer.

En somme, l'adapté paraît se passer pratiquement de l'éducateur alors que le réfractaire n'arrive à rien seul. On peut abandonner l'adapté à lui-même parce qu'il ne se sent pas abandonné. Le réfractaire, lui, est abandonné. Mais l'orgueil l'étouffe. Il se tait.

C'est à l'éducateur de faire le premier pas. Il se trouve devant un être qui n'a d'autre ressource que son orgueil. Il va donc prêter à

l'orgueil du réfractaire toutes les ressources. Il lui fait crédit. Il explique au réfractaire qu'il est intelligent, puisqu'il doit utiliser l'intelligence à provoquer l'éducateur ; qu'il est énergique, puisqu'il s'efforce de résister aux provocations de l'éducateur. Ainsi l'éducateur provoque le réfractaire en faisant appel à deux valeurs — volonté et intelligence — qu'il lui attribue mais que le réfractaire ne tardera pas à s'attribuer. Le réfractaire ne peut rien faire sans l'éducateur, mais il ne l'avouerait jamais. L'éducateur ne peut rien faire sans le réfractaire ; il est obligé de le lui dire. Le pacte est alors conclu. *L'éducateur a accepté assez longtemps le réfractaire tel qu'il était pour lui demander de changer.*

LES COMPORTEMENTS CONTRADICTOIRES

— L'orphelin de guerre s'oppose à la société qui lui a pris ses parents et fait appel à elle pour qu'elle le dédommage.

— Il se sent infériorisé par sa situation d'orphelin et refuse de descendre du piédestal de victime de guerre qui le rend privilégié.

Il estime que tout lui est dû, mais ne veut rien accepter et méprise le moindre don.

Par rapport à la collectivité d'enfants :

— Il aspire au repos, à un cadre uniforme, et étouffe sous la moindre réglementation.

— Il râle contre la discipline et critique violemment le manque de discipline.

— Il veut être libre et cherche l'autorité qui le freinerait.

— Il n'accepte pas de sanctions et souffre si son délit n'est pas sanctionné.

— Il fuit la communauté et se réfugie dans la communauté.

Du point de vue affectif :

— Il a besoin d'être aimé, mais refuse toute manifestation d'amitié ou d'attachement.

— Il est malheureux et se complait dans son malheur.

— Il est à la fois timide et agressif.

Il y avait, au départ, deux facteurs principaux de perturbation, dans la situation affective de nos enfants :

— D'une part les traumatismes de la guerre : la mort de leurs parents, en les rendant orphelins, avait aggravé leur sentiment d'insécurité et d'infériorité.

— D'autre part, la vie en collectivité peut, en elle-même, engendrer des troubles. La cellule normale est la famille avec sa structure propre, la vie en collectivité est une anomalie d'autant plus vivement

ressentie par l'enfant qu'elle est imposée par les événements.

1) *L'orphelin de guerre s'oppose à la société qui lui a pris ses parents, mais fait appel à elle pour qu'elle le dédommage.* La perte de ses parents constitue un traumatisme d'autant plus grave pour lui qu'elle reste inexplicquée puisque aucune justification ne peut être apportée aux persécutions raciales. Il tient donc la société en bloc pour responsable de son malheur ; mais en même temps, il attend d'elle qu'elle le dédommage du préjudice subi ; il est revendicateur et râleur.

2) *Il se sent inférieur par sa situation d'orphelin mais refuse de descendre du piédestal de victime de guerre qui le rend privilégié, qui crée autour de lui une atmosphère de pitié et de sollicitude, un désir de « réparation » de la part des adultes.* Ce climat favorise sans doute son attitude de revendication, mais aggrave également l'état d'infériorité, de dépendance et d'insécurité dans lequel il se trouve du fait de la perte de ses parents et de son foyer.

3) *Il estime que tout lui est dû ; il cherche à recevoir, mais méprise le moindre don.* Revendicateur et agressif, il considère que rien ne le dédommagera jamais assez de la perte de ses parents. Pourtant, il dédaigne les cadeaux qui lui viennent de l'extérieur, et s'insurge même contre les petites attentions et gâteries émanant du personnel de la maison (*un de nos garçons fit une scène terrible parce que la lingère avait choisi spécialement pour lui un joli pyjama bleu*). Parce que celui qui reçoit est mis en état d'infériorité par rapport à celui qui donne (*couple donneur-preneur*), ces petites attentions soulignent bien la situation d'infériorité de l'orphelin et lui sont intolérables.

1) *Il aspire au repos, à un cadre uniforme, et étouffe sous la moindre réglementation.* Dès l'ouverture de notre centre, nous avons été mis en présence d'une hostilité générale de la part des enfants qui craignaient une limitation de leur « liberté ». Les avertissements de quelques grands, habitués des maisons d'enfants et des orphelins, déchaînèrent presque une révolte. Pourtant, à travers les biographies écrites par les enfants à ce moment et à travers divers documents apparaît un profond désir d'une vie enfin stable, calme et régulière, succédant aux épisodes mouvementés de la guerre et de l'occupation.

2) *Il râle contre la discipline, contre toutes les menues exigences de la vie en collectivité, mais en même temps critique violemment le manque de discipline et le laisser-aller dans la maison.* Au cours des premiers mois après l'ouverture du centre, un de nos grands, principal meneur dont l'agressivité, l'insolence et l'esprit destructeur faisaient l'admiration du reste des enfants, jugea nécessaire d'instituer une « table des lois » de la collectivité (*qui s'était à ce moment constituée en république*) et insista pour y inclure le texte suivant : « Tout individu qui ne se soumet pas aux lois est exclu de la république. » C'est un autre enfant, beaucoup moins « antisocial », qui lui fit ajouter à la suite : « ... jusqu'à ce qu'il revienne à de meilleurs sentiments », pour tempérer et assouplir un peu cette législation si stricte qui émanait du plus indiscipliné des enfants.

3) *Il veut être libre, mais cherche l'autorité qui le freinerait.* A côté de cette revendication essentielle de « liberté », nous avons constaté que nos enfants manifestaient un grand dépit lorsque leurs délits n'étaient pas repris, jugés et sanctionnés. En voici un exemple : J... sortait tous les soirs au cinéma.

Sachant que toute intervention ouverte de notre part ne ferait que cristalliser son opposition, nous l'avons laissé faire, mais un jour nous avons distribué des billets de théâtre à tous les enfants se trouvant à la même table que lui, en l'excluant très ostensiblement. Comme on nous demanda des explications, nous avons répondu que du fait que J... sortait seul tous les soirs, nous avions pensé qu'il ne désirait pas sortir en groupe avec ses camarades. C'est alors que J..., très en colère, lança cette phrase : « Oui, c'est exact, je sors tous les soirs mais vous n'aviez qu'à m'empêcher de le faire. »

4) *Vis-à-vis de la collectivité son attitude est pleine de contradictions. Il fuit la communauté (isolement, goût et désir de la solitude, culte du passé), mais fuit aussi dans la communauté (il se perd dans la foule), s'anéantit dans la masse et n'existe plus qu'en fonction du groupe dont*

il fait partie. Ayant d'abord refusé autrui, il l'accepte en l'exploitant, en l'utilisant à ses propres fins : c'est le cas des enfants qui veulent bénéficier de la bonne marche de la maison sans pour cela y participer eux-mêmes.

5) *Il veut se libérer de la collectivité, mener une vie indépendante, mais il est vexé et mortifié lorsqu'on le laisse partir. Après deux ans de séjour au centre, un groupe de grandes filles vint nous informer de leur décision de quitter la maison. Comme elles avaient toutes reçu une formation professionnelle accélérée, nous avons pensé qu'en effet elles étaient capables de se débrouiller seules, et nous n'avons élevé aucune objection. Probablement blessées, elles sortirent en disant à leurs camarades : « On nous met à la porte. » Depuis, c'est très souvent à ce jeu de « partir-rester » que nous avons pu évaluer la maturité affective et sociale de nos enfants.*

EN DERNIÈRE ANALYSE

L'adolescent en collectivité vit dans les conditions qu'il aurait reçues de ses parents, mais il souffre de cette situation parce qu'il ne la tient pas de ses parents, parce qu'elle n'est pas naturelle. *Qu'il soit réfractaire ou docile, il est obligé de prendre et de se défendre contre celui qui lui vient en aide.*

L'adolescent en collectivité doit tout à cette collectivité, mais il lui doit surtout son indépendance. Or, s'il souffre longtemps de sa situation de preneur, c'est qu'elle entérine sa faiblesse. Du moment que sa situation d'orphelin en collectivité lui permet de trouver en lui-même ses ressources, la dette est annulée, sa

situation d'infériorité est liquidée. Le couple donneur-preneur est rompu parce que le preneur ne prend plus ; *il se sert.* L'adaptation de l'adolescent marque la fin de sa dépendance, non pas vis-à-vis de la collectivité mais vis-à-vis d'une situation d'infériorité paralysante.

Le docile déconcerte par sa sagesse. Tout se passe comme si la situation de l'orphelin en collectivité devenait pour lui une situation normale. Il acquiert le sens de la collectivité. La collectivité a des obligations envers lui ; c'est ce qu'il comprend d'abord. Il a des obligations envers elle ; c'est ce qu'il comprend plus tard. L'exemple

du réfractaire lui a démontré que le sens de la collectivité est payant, qu'il a intérêt à ne pas vivre comme s'il était seul.

Par sa réussite, il est en mesure de tenir pour nulle et non avenue la dette qu'il a contractée. Dès lors, son caractère apparaît : c'est un égoïste. Cet égoïsme fait sa force. C'est dans et par le travail qu'il prend conscience de sa valeur personnelle. Le travail légitime son égoïsme, il peut s'accepter. Mais il s'est acquitté par son ascension de sa dette envers la collectivité qui l'a formé, cette ascension même l'endette vis-à-vis du reste de la collectivité, vis-à-vis de ceux qui ne savent pas légitimer leur égoïsme. Reste l'éducateur. Il lui a donné une preuve concluante de sa sociabilité en devenant ce qu'il est. Il est en règle avec l'éducateur comme il le sera plus tard dans la société.

Le docile se simplifie la vie. Le réfractaire complique la sienne. Aussi peut-on ramener les dociles à un modèle unique parce qu'ils ont tous la même préoccupation : avoir la paix. Mais les complications des réfractaires leur posent des problèmes si différents qu'il est nécessaire de multiplier les portraits.

A.P. — *Il est son propre ennemi. Il se veut du bien et se fait du mal, parce qu'il n'arrive pas à se vouloir du bien en bon égoïste. L'égoïste s'aime ; il ne s'aime pas. L'égoïste s'accepte ; il ne s'accepte pas. L'égoïste s'aide, il se met des bâtons dans les roues. Aussi est-ce parce qu'il ne s'aime pas qu'il ne réussit pas.*

M.W. — *Tout se passe comme si sa situation d'orphelin devenait pour lui une situation naturelle. En quoi se différencie-t-il du docile ? Tout comme le docile, il réussit parce qu'il légitime son existence, mais il a mis son point d'honneur à prendre une autre route pour arriver à la réussite. Le docile trouve dans son égoïsme légitimé une force suffisante pour faire partir de lui la lignée familiale. M. trouve en lui assez de*

ressources pour légitimer l'ascension de plusieurs individus. Aussi fait-il entrer dans l'existence sociale une famille entière de personnages : l'ophtalmicien, le poète, le technicien, le photographe amateur, le cinéaste, le peintre, le statisticien... Ainsi est-il sûr de gagner sa vie et surtout de ne pas la rater. Il normalise sa situation sans rentrer lui-même dans la norme, en restant fidèle à ce qu'il voulait être : un personnage hors série.

La situation d'infériorité initiale de l'adolescent inadapté — sa condition d'orphelin — est naturellement pour lui une gêne, mais de ce fait même elle l'oblige à se défendre. Lorsque la collectivité le prend en charge, il ne cesse pas pour autant d'être en situation d'infériorité ; à cette différence près qu'il trouve naturel que la collectivité le prenne en charge. Sa situation d'infériorité devient donc analogue, sinon semblable, à celle de l'enfant en famille.

La situation initiale de l'adolescent inadapté — sa condition d'orphelin — et sa situation nouvelle enfant pris en charge par une collectivité — alimentent en lui un *sentiment d'infériorité*. Ce sentiment d'infériorité n'est pas en lui-même une ressource, mais une gêne. S'il sert pourtant l'adolescent, c'est qu'il l'oblige à se défendre en prenant appui sur lui-même, en s'utilisant. L'adolescent se défend contre son sentiment d'infériorité, en se prenant lui-même en charge. Seulement, comme il n'est pas absolument contraint par sa situation à cet effort anormal, il ne prend en main ses intérêts que sous la pression de l'éducateur.

Tout se passe, avons-nous dit, comme si la situation de l'orphelin en collectivité devenait pour lui une situation normale. Or, en normalisant sa situation, il ne la transforme pas en situation normale, mais en situation privilégiée. Le travail de l'éducateur consiste à obliger les adolescents à défendre leurs intérêts. Il est vrai qu'ils

n'ont pas besoin d'être stimulés pour réclamer les égards et les privilèges qu'ON leur doit. C'est que, s'ils comprennent bien qu'ils sont dans une situation d'infériorité qui les prive de privilèges, ils comprennent mal la nature de leurs privilèges. Les enfants provoquent l'éducateur au nom de leurs droits ; l'éducateur les provoque au nom de leurs intérêts. Les adolescents tiennent l'éducateur pour responsable de leur situation présente. Il est à leurs yeux l'autorité distributive et répressive ; ils ont tendance à considérer la collectivité comme un hôtel et l'éducateur comme un gendarme. En tenant pour naturelle la situation d'infériorité qui le gêne, l'adolescent se décharge, pour peu qu'on le laisse faire, de toute responsabilité sur la collectivité, c'est-à-dire sur l'éducateur. Il prend l'éducateur pour un donneur, et se défend contre le don en provoquant le donneur. Mais l'éducateur n'a rien à donner ; ce n'est pas son métier. L'adolescent normalise sans trop de mal sa situation d'in-

fériorité, en devenant preneur ; mais ce n'est que contraint et forcé par l'éducateur qu'il liquide sa situation d'infériorité, en se servant, au lieu de prendre, en devenant son propre donneur.

L'adolescent provoque l'éducateur, pour se défendre contre la supériorité qu'il lui attribue. La supériorité de l'éducateur réside, aux yeux de l'adolescent, dans son autorité fonctionnelle et personnelle. Or, l'éducateur ne répond pas au défi lancé à son autorité par l'usage de l'autorité ; ce n'est pas son métier. En somme, le jeu des provocations réciproques finit par dissiper la confusion initiale : quand l'adolescent prend l'éducateur pour ce qu'il est, il prend vis-à-vis de lui-même la place de l'éducateur.

Quels sont donc les privilèges de l'adolescent inadapté ? Ce ne sont pas des privilèges qu'on lui accorde, en raison de sa situation, ce sont l'intelligence et la volonté qu'il doit mettre en œuvre pour liquider sa situation.

VINGT ANS APRÈS

Le Renouveau a été fondé le 1^{er} juin 1945. Il avait alors une clientèle qu'il avait recrutée lui-même puisqu'il s'agissait d'enfants juifs cachés depuis 1942 pour échapper à la déportation.

C'est le seul cas où nous ayons eu des enfants profondément marqués par la guerre. Ces enfants étaient de « vrais » orphelins dont certains étaient passés par de « vrais » orphelinats. Beaucoup avaient, d'autorité, défini la maison qui les accueillait comme ennemie.

Ils étaient disposés à s'insurger contre quiconque les prendrait en charge. Le Renouveau, en prenant

la responsabilité de les élever, acceptait en même temps d'être rendu responsable des malheurs passés et des difficultés présentes.

A peine arrivés, nos « clients » s'étaient organisés pour ne pas se « laisser avoir ». Ils faisaient groupe, ils faisaient front. Quand il y en avait un qui parlait, il était le porte-parole du groupe. Ils agissaient et réagissaient comme des ouvriers révolutionnaires très durs devant un patron exploiteur.

A leurs yeux, l'économe était un affameur sinon un voleur ; les administrateurs étaient soupçonnés de « s'en mettre plein les poches »,

les éducateurs avaient vocation de gêneurs.

Il fallait, pensaient les enfants, les contrer sur tous les points ; il fallait qu'ils fussent contrés par tous, faute de quoi ils risquaient de gagner.

Les conflits inévitables provoqués tantôt par nous, tantôt par les enfants, ont fabriqué, presque à notre insu, les méthodes pédagogiques dont nous nous servons encore aujourd'hui. Et les conflits pouvaient naître, dans les premiers mois d'existence de la maison, à propos de n'importe quelle question. Il s'agissait souvent de problèmes inventés par les adolescents qui étaient alors beaucoup moins provoqués mais beaucoup plus provocateurs qu'ils ne le seront plus tard.

Supposons qu'un éducateur eût voulu que les fenêtres fussent ouvertes la nuit, il n'était rien de plus important que de les fermer hermétiquement. Tout était prétexte à remettre en question l'autorité des adultes, à refuser leur sollicitude. Ce système de vexation délibéré n'empêchait pas les enfants de se plaindre. Le provocateur pensait, sans malice aucune, qu'il était constamment provoqué.

Sérons les problèmes

Dans les temps difficiles qui ont suivi la guerre, le problème de la nourriture et particulièrement celui de la viande, a été la source première de conflits entre les « grands » et le personnel. Il prenait presque l'apparence d'un conflit social. Ceux qui n'avaient pas leur « dû » venaient réclamer aux cuisines ou faire une scène au réfectoire. Les enfants, les premiers à rire de leurs manifestations, appelaient cela « le peuple a faim »...

Il nous faut pourtant distinguer les manifestations collectives des manifestations individuelles. Au début, les manifestations sont toujours collectives, toujours spectaculaires : grèves de la faim, campagne contre l'économiste coupable

de donner trop souvent des carottes râpées aux amandes...

Ces manifestations collectives de frustration alimentaire ne disparaîtront pas du jour au lendemain, mais peu à peu, et changeront de sens. Lorsque la situation matérielle de la maison se sera améliorée, elles seront remplacées par des scènes individuelles dont la nourriture sera le prétexte. Le cri « j'ai droit à ma viande » est généralement poussé par un grand en difficulté et qui attire ainsi l'attention sur lui (1).

Qu'est-ce qui a « tassé » ces conflits permanents ?

— *La présence des petits.*

— *Le travail.*

Le travail, ce travail sauvage que les enfants devaient fournir pour rattraper leur retard scolaire, aurait dû exacerber les conflits entre enfants et éducateurs. Il n'en fut rien. Les enfants trouvèrent presque tous dans le travail leur premier terrain d'entente avec leurs « exploités ». C'est le prétexte scolaire qui a rendu l'atmosphère de la maison respirable. On ne demandait qu'une chose à ces enfants insupportables, c'était d'être supportés à l'école.

Certains firent mieux : ils absorbèrent leur retard dans le cours de l'année scolaire, l'année suivante, ils trouvaient normal d'avoir dépassé les élèves normaux.

Il est significatif que deux ans après l'ouverture de la maison, un de nos enfants, qui fréquentait le cours complémentaire, ait été désigné comme meilleur élève du canton pour un voyage en Tunisie. Ce que ce résultat mettait en valeur, c'était moins l'efficacité de notre politique de rattrapage que l'influence de l'école sur les enfants. *L'école a pacifié la maison.* Elle a

(1) Les conflits à « caractère alimentaire » ont été largement traités dans notre publication « L'Adolescent Inadapté », paru aux Presses Universitaires de France en 1958.

permis aux enfants de remplacer des revendications que nous n'aurions jamais pu satisfaire par des exigences vis-à-vis d'eux-mêmes. Elle leur a permis de se poser des problèmes, qu'ils étaient pour la plupart en mesure de résoudre.

L'organisation des loisirs aurait dû également provoquer des conflits pour cette seule raison que nous avions très peu de choses à donner aux enfants. La maison était beaucoup plus pauvre qu'elle ne l'est maintenant. Aussi, pour de simples raisons matérielles, les enfants devaient non seulement acquérir une personnalité scolaire, mais encore fabriquer littéralement de leurs mains les moyens de se distraire : le guignol, avec la fabrication de tous les personnages, le théâtre à la maison, avec la fabrication des costumes, etc.

Le danger était que toutes ces activités meurent d'elles-mêmes.

La maison n'était ni agréée, ni subventionnée ; la maison était pauvre. Les enfants ont dû fabriquer des objets pour les vendre et se produire en spectacle pour gagner de l'argent.

C'est ce qui a sauvé les loisirs.

Les enfants — et il s'agit d'une réaction collective — se sont jetés dans les loisirs comme dans le travail scolaire. Les enfants ont contribué à la création du mythe du Renouveau, non pas tel qu'il est à l'intérieur mais tel qu'on le voit à l'extérieur.

Ce qui importait était le comportement à l'école et les résultats à l'école ; ce qui comptait était la qualité d'un spectacle donné sur la scène de la salle des fêtes à Montmorency ou à Paris. Ces mêmes enfants qui ne supportaient pas d'observations à l'intérieur travaillaient pour plaire à l'extérieur, à leur public de professeurs ou de spectateurs.

Ces enfants, remarquablement adaptés à la **vie sociale**, aisément disponibles pour tout ce qui était important et difficile, se sont rebellés

longtemps contre les impératifs les plus élémentaires de la **vie collective**. C'est le groupe tout entier (car, à ce point de vue, ils étaient interchangeables) qui s'insurgeait contre la discipline.

Autant l'adaptation à la vie à la maison, c'est-à-dire à la création d'un ordre accepté et voulu, a été lente, autant l'adaptation à la vie sociale, c'est-à-dire la conquête de la bonne opinion de l'extérieur, a été relativement rapide et facile.

Plusieurs années après la création du Renouveau, le personnel constatait la permanence de certaines réactions d'indisponibilité et en même temps les visiteurs pouvaient se rendre compte que les enfants avaient toujours plaisir à chanter et à danser et qu'avec les éléments nouveaux entrés bien plus tard nous obtenions le même succès.

La réussite au travail et dans les loisirs a été d'un grand secours pour les éducateurs comme pour les enfants. L'on pouvait enfin respirer !

Les enfants ont apporté avec eux leur toxine, leur sentiment d'infériorité. Ils ont fini par s'en servir puis ils sont arrivés à le détruire (1).

Il n'empêche que pendant des années ils ont vécu avec ce sentiment et nous avec eux, et qu'ils se sont efforcés de nous rendre au centuple les désagréments qu'il leur causait.

Tant que le groupe a dominé les réactions, la voix de l'éducateur a eu beaucoup de mal à se faire entendre car on discute malaisément avec un groupe. La tâche des éducateurs, au début, a consisté à durer. Pourquoi durer ? Ils ont sacrifié un certain nombre de choses à l'essentiel ; l'essentiel était sauf si les enfants réussissaient, plaisaient à l'extérieur.

(1) Sources et ressources de l'infériorité. " L'Adolescent inadapté " par Claude FRANÇOIS-UNGER, paru aux P.U.F. en 1958. (ép.)

Les éducateurs se réservaient la mauvaise part, ils avaient droit aux scènes, aux refus, aux insultes, aux grèves, à l'énurésie, etc. ; ils avaient l'envers du décor. Il n'y avait qu'un seul traitement et pas du tout comme solution — car les intéressés continuaient, pendant un certain temps à faire des scènes, à insulter et à faire pipi au lit —, c'était l'humour. L'humour, c'était non pas un moyen de guérir mais de provoquer des chutes de tension. Dans le souvenir de l'éducateur, c'est l'époque des poèmes humoristiques (1), du journal satirique de la maison, du guignol qui traite des incidents de la vie quotidienne.

En revanche, les impératifs de la vie sociale ont été acceptés par les enfants comme une chose parfaitement naturelle. Il n'y avait pas à les surveiller pour savoir s'ils se levaient, s'ils partaient en classe, s'ils rendaient leurs devoirs, etc.

Cet ordre social n'a pas été accepté seulement par les travailleurs de la collectivité mais par la collectivité entière, paresseux et réfractaires compris.

Sur ce plan, le rôle de l'école comme élément normalisateur a été sans prix. La première chance de ces enfants, c'est qu'ils ont été traités comme les autres, ils n'ont pas eu le temps de discuter, ils étaient déjà élèves, ils étaient déjà embarqués avec tout le monde. La deuxième chance, c'est qu'il n'y ait pas eu de psychiatre attaché à l'établissement.

Il ne s'agit pas de porter un jugement de fond sur la psychiatrie, mais il est facile de classer et plus facile encore d'accepter un classement qui vous dispense d'effort. On aurait eu des années de traitement individuel, de classes spéciales, etc., etc.. La chance a voulu que nous n'ayons ni le temps, ni l'argent, ni l'agrément officiel.

Avec le recul du temps, nous pouvons mieux mesurer le risque pris en accueillant soixante-dix enfants et adolescents marqués par la guerre. Ce risque était double : *L'éducateur pouvait avoir en face de lui un groupe qui était fort parce qu'il était un groupe, et des individus qui étaient forts parce qu'ils étaient des cas.* Sur ces résistances, la prise de l'éducation eût été pratiquement nulle. Mais en réalité, la situation ne se présentait pas tout à fait sous ce jour.

Le même groupe qui était l'adversaire conscient de l'éducateur pour la plupart des problèmes de la vie collective, s'est fait son auxiliaire plus ou moins conscient pour résoudre le problème individuel le plus important : *le droit à la vie sociale.*

Le groupe a empêché chaque individu d'être un cas. On avait réuni des adolescents qui étaient tout à fait prédisposés à la névrose et même à la folie. Mais chacun, au lieu d'encourager l'autre à plier, l'a obligé à tenir. Le malheur étant le même pour tous, si atroce qu'il fût, il ne pouvait pas justifier le refus de l'individu de se tirer d'affaire.

Si le groupe n'avait pas donné aux éducateurs l'autorisation de se laisser sauver, on pouvait fermer la maison et disperser dans la nature soixante-dix cas. Il était impossible de contraindre le groupe à accepter l'école. Mais le groupe a marché.

Pourquoi l'école a-t-elle marché ?

L'école n'est pas une institution de charité qui prendrait des enfants dans un but social, sans tenir compte de leur niveau, pour leur donner une illusion qu'ils sont normaux.

Dès le départ, nous avons conclu un pacte avec le directeur de l'école de Montmorency, qui consistait à accepter les enfants tels qu'ils étaient, à condition qu'ils finissent parchanger.

Naturellement c'était un pari, un pari avec très peu de chance de gagner. Nous avions besoin de l'école, mais l'école n'avait pas nécessaire-

(1) Le Renouveau. Expérience pédagogique, paru dans la collection " Les Éducateurs d'Aujourd'hui ". Bourrellier 1949.

ment besoin du Renouveau. On pouvait même craindre que nos enfants contaminent les autres par leur comportement. Les enfants n'avaient pas de statut spécial à l'école, ils devaient mériter le statut normal. Mais ce n'était pas possible pour tous, puisqu'il y avait nécessairement une différence de niveau.

Il se trouvait deux choses qui ont permis de tenir le pari. Ceux qui se sont aperçus à l'école qu'ils étaient mauvais élèves se sont permis relativement peu d'anomalies de comportement. Or ils en avaient presque le droit. L'enfant qui est sur la limite, un pied dans le normal, un pied dans l'anormal, accepte de jouer le jeu. Il va à l'école comme tout le monde, mais il croit, comme tous les enfants de la terre, que l'école est facile, que c'est amusant, qu'il sera premier. Or, ce n'est pas facile, ce n'est pas amusant, il n'est pas premier, il est même dernier.

Quoi de plus normal que de dire : « Pardon » ! « Faites excuse » ! « Vous voyez bien que j'ai essayé, mais je ne suis pas normal ». « Je suis un cas ». Il suffisait qu'il trouve une oreille attentive puisque son cas était prévu par les psychiatres, cité dans les journaux. Il était anormal que nous n'ayons pas d'anormaux, et en fait nous en avions et une assez forte proportion mais partout on leur a refusé le droit d'être anormal. Tant et si bien qu'ils ont « viré » et que leur « cuti » a fini par prendre. Au lieu d'avoir le droit d'être anormal avec tous les plaisirs que cela comporte (*être le centre d'attention, ne rien faire, être sale, etc.*), ils avaient les devoirs des êtres normaux. Au sens littéral, ils rendaient régulièrement des devoirs qui leur revenaient régulièrement avec une mauvaise note. On admire leur patience

qui a fini par les sauver. On admire davantage celle de l'école et en particulier celle du Directeur qui pouvait à tout moment, et avec toutes les justifications du monde, décider de leur renvoi.

Comment expliquer cette longanimité ? Par le fait que le Renouveau disposait d'une monnaie d'échange. La politique de rattrapage scolaire entreprise dès l'ouverture de l'établissement s'était montrée rapidement payante pour les éléments les plus doués et les plus âgés. Le Renouveau était à la fois fournisseur en queue de classe et en tête de classe. Or le hasard voulait que les têtes de classe se trouvent dans des classes qui comptent c'est-à-dire en deuxième ou en troisième année de Cours Complémentaires. Dans un sens différent de l'acceptation courante, les bons *payaient* pour les mauvais.

Le service rendu par les travailleurs, ces « égoïstes », à la collectivité, dont ils se séparaient en travaillant, ce fut de donner, grâce à la réussite de quelques-uns, le droit à la scolarisation pour tous. Le deuxième service rendu par les travailleurs à la maison ce fut de faire du travail qui n'était qu'une nécessité, une valeur et une vertu.

C'est ainsi que deux traditions se sont instaurées. La politique du Renouveau vis-à-vis de l'école nous a ouvert un crédit. Elle est à l'origine de la politique de l'école, des écoles, vis-à-vis du Renouveau. Le mythe du Renouveau est si fort qu'il conditionne l'attitude des enfants qui n'ont pas connu le « vrai Renouveau », celle des écoles vis-à-vis de nos nouveaux, qu'il rend possible une politique presque immuable dans des conditions totalement différentes.

C. FRANÇOIS-UNGER

(Rapport présenté en mars 1965 au Conseil d'administration du Renouveau, présidé, depuis la mort de M. Henri Wallon, par M. Louis François).

L'ENFANT DANS LE MONDE MODERNE

Ce rapport ne saurait prétendre faire un tour d'horizon complet, encore moins apporter des solutions. Limité à un aperçu de la situation des « tranches d'âge » les plus jeunes (de 0 à 14-15 ans), dans une société industrielle de type occidental, la société française des années 60, il se borne à formuler quelques remarques, à poser quelques problèmes du point de vue d'un adulte, donc unilatéralement, et selon des normes constituées à une autre époque. L'enfant y est vu de l'extérieur, objectivement peut-être, mais dans la perspective d'une certaine conception de l'éducation plutôt que dans celle de l'adaptation spontanée.

« Les besoins à satisfaire, les étapes à franchir, les conditions favorables à réunir pour un développement harmonieux », en bref les traits spécifiques du développement et du comportement enfantins, tels qu'ils ont été reconnus, décrits, analysés par la psychologie expérimentale du début du siècle, éclairés parfois par la psychanalyse, peuvent-ils se manifester dans les conditions actuelles de la vie de notre société ? Ce problème se pose avec d'autant plus d'acuité et d'urgence qu'il s'agit d'un nombre croissant de jeunes « dans un monde en rapide évolution ». Les signes objectifs d'une « inadaptation du monde à l'enfance, et de l'enfance au monde » sont trop manifestes pour pouvoir être niés ou

simplement négligés. Au reste, l'opinion publique en prend elle-même conscience qu'il s'agisse des « difficultés et inadaptations scolaires » qui semblent se multiplier, ou de l'insertion de l'adolescent dans la société adulte scandalisée par les « fans » et « blousons noirs » et qui doit faire face à la prédélinquance et à la délinquance juvéniles.

La première donnée de ce problème, ou de ces problèmes, paraît bien être le nombre. On parle volontiers, en France, de cette « vague démographique » qui « provoquerait un à-coup dans notre existence nationale » (Alain Girard). Le fait est, qu'après une longue période de déclin démographique, on a enregistré à partir de 1946 une remontée du taux de la natalité qui de 16‰ en 1944 est passé à 21‰ en 1947-48 et s'est depuis maintenu (18,4‰ en 1961).

Certes ce taux est du même ordre que celui des autres pays européens dont le degré d'industrialisation est comparable, de même que la proportion des « moins de 20 ans » dans la population totale. Il n'en reste pas moins que ce redressement démographique est un phénomène exceptionnel et qu'il est ressenti par certains comme inquiétant (alors que pour d'autres,

(1) Texte du rapport présenté par Mme l'inspectrice Bassecoulard au Congrès du G.F.E.N. de 1965.

des « progrès » restent à faire pour que s'établisse un meilleur équilibre des générations, l'augmentation de la natalité venant « compenser » l'allongement de l'espérance de vie). Il est d'ailleurs remarquable que cette inquiétude pour le présent et pour l'avenir soit éprouvée même par les familles qui contribuent à cette vitalité retrouvée, et ce malgré les encouragements et l'aide financièrement appréciable qui leur sont apportés. Il convient donc d'en rechercher les éléments.

Le premier de ces éléments d'inquiétude paraît être la constation, ou le sentiment, de déséquilibres divers : d'abord le déséquilibre démographique, cette « montée des jeunes », considérée parfois comme un fardeau pour les adultes, une menace pour les vieux, en tout cas une responsabilité pour les parents et la société toute entière. Déséquilibre également dans la répartition de la population sur le territoire national, particulièrement pour les jeunes générations, plus mobiles : près de la moitié de l'excédent naturel est localisé dans 10 départements (11,5 % dans la Seine, 6,10 % pour la Seine-et-Oise).

Ensuite vient le défaut d'adaptation de la formation reçue, ou offerte, aux « besoins de l'avenir », qu'il apparaisse à l'adulte comme la menace d'une remise en question de sa propre « situation » ou comme susceptible de compromettre les chances de ses enfants. Il se manifeste également dans le domaine de la culture générale, de la philosophie ou de l'éthique.

Sans doute le fait que ces « questions » soient posées par les adultes responsables peut être considéré comme « positif », puisqu'il implique une recherche de solutions. Néanmoins, l'analyse est plutôt pessimiste et, dans bien des cas paraît aboutir à une condamnation « au nom de l'humain », de l'évolution de la société contemporaine. L'urbanisation, l'industrialisation, la mécanisation, voire « l'automatisation », qui ont pu apparaître naguère comme des progrès sont maintenant considérées comme des menaces pour l'avenir dans la mesure où elles créent, ou paraissent créer, des conditions défavorables au développement de l'enfant.

L'urbanisation a perdu, semble-t-il, le caractère fonctionnel, organique en quelque sorte qui en avait fait à certaines époques un élément fondamental de l'évolution sociale, de la « civilisation ». Les grandes villes, « monstres remplis et demeurés », où « l'habitable a été ruiné par la recherche désespérée de l'accessible », n'offrent plus à l'enfant spectacles ni leçons. Même si sa sécurité physique, menacée par la « circulation et ses impératifs », y est tant bien que mal assurée, les espaces urbains, spécialisés ou non, ne lui offrent guère de possibilités de déployer cette activité reconnue comme fondamentale pour son développement : le jeu. Les relations essentielles entre « l'espace et le temps » mesurés par le pas de l'homme, enregistrés par sa mémoire, ne peuvent plus se construire naturellement. Il semble que l'on aboutisse à une véritable « érosion de la personne humaine » et d'abord de la plus fragile, celle de l'enfant, distraité par l'incessant va-et-vient des véhicules, ébloui par les lumières brutales et intermittentes, fatigué par le bruit, excité par les provocations à la violence et à l'érotisme, hors d'état de profiter des « richesses » mêmes de cette civilisation urbaine.

Les « remèdes » à cette urbanisation anarchique, sinon démentielle, peut-on les trouver dans ces expédients (plutôt que ces solutions) que paraissent être les étendues « proto-urbaines » ? Le premier type, celui de l'espace « pavillonnaire » de la « hideuse banlieue » des années 30, souvent non structuré pour la vie de relations, vidé le jour de sa population active (y compris des enfants d'âge scolaire et des adolescents) n'offre guère comme compensation à sa « pauvreté » qu'un éventuel contact avec la nature, une nature « limitée » à l'espace et aux espèces d'un jardin plus ou moins potager. Quant aux « Résidences dites de luxe » (ou de snobisme), quand bien même le contact avec la nature n'y serait pas qu'un argument de vente, l'enfant n'y trouvera qu'un milieu humain peu diversifié, incomplet quant aux fonctions de relations qui supposent activités et modes de vie différents.

Du deuxième type, celui que désigne plus ou moins spécifiquement

l'expression « Grand Ensemble », on a maintes fois déjà dénoncé, outre l'uniformité généralement sans grâce, le caractère artificiel de son peuplement qui exclut certaines catégories socio-professionnelles (peu ou pas de membres des professions libérales, peu de commerçants ...), certains groupes d'âge (pas de vieillards, peu d'adolescents), les cadres « imposés » à la vie familiale comme à la vie de relations par les « plans-types » des appartements et l'implantation des divers « centres » (quand ils existent).

On a souligné que la nature végétale y était trop souvent absente, et que les animaux, bannis, manquaient à l'enfant, plus encore dans sa vie affective que pour sa connaissance du monde. Bref, malgré les avantages matériels, objectivement reconnus, l'individu, pris en charge par la société, mais sans possibilité réelle de choix, réagit par des comportements agressifs ou indifférents, voire dépressifs et souvent par une démission de ses responsabilités notamment éducatives.

Le village lui-même (la forme de groupement humain qui « couvre » les 2/3 du territoire français), conserve-t-il les éléments de stabilité et d'équilibre favorables au développement de l'enfant ? Sans doute le décor de la vie, souvent, n'y a pas bougé, le contact avec la nature reste, en tout cas constant, les progrès de l'hygiène, de l'équipement professionnel et ménager ont, dans bien des cas, atténué la rudesse de la vie, donné plus de loisir, de « disponibilité » à l'adulte, surtout à la mère de famille pour assumer ses tâches éducatives ; le contact entre les générations est souvent maintenu par la cohabitation. Et ce sont là, sans doute, éléments positifs, mais qui sont, ou paraissent menacés par la faiblesse relative-quantitativement et qualitativement de la démographie rurale et par ses conséquences. Dès que commence la vie scolaire du jeune rural, ses parents prennent conscience des difficultés qu'il aura à vaincre pour se faire une place dans la « société technique ». Difficultés d'ordre pédagogique que la « petite école », l'école à classe unique n'est pas toujours à même de surmonter. Le « regroupement scolaire » et son corollaire « le ramas-

sage scolaire » apportent sans doute des solutions administrativement et peut-être pédagogiquement justifiées. Ces mesures n'en sont pas moins ressenties comme des brimades (« on ne ramasse pas des enfants au bout d'un chemin comme des bidons de lait »), un moyen sournois, d'accélérer la disparition de formes de vie, d'économie, condamnées sans que les intéressés aient eu vraiment leur « mot à dire ». Quoi qu'il en soit en réalité, et que soient ou non justifiées l'inquiétude des parents quant à l'avenir de leurs enfants, l'amertume ou la résignation avec laquelle sont accueillies ces transformations peut-être inévitables et à plus ou moins long terme bénéfiques, l'enfant « qui continue ses études » est contraint de « se couper » de son milieu familial, de ses intérêts d'enfant, des traditions et normes de vie des siens.

Finalement le jeune rural, pas plus que le jeune citadin des petites villes (elles aussi touchées par le déperissement, ou qui s'agrandissent de banlieues, HLM ou même « grands ensembles », juxtaposés au centre primitif, mais non véritablement intégrés et organisés), pas plus que l'enfant des grandes villes ou des étendues « proto-urbaines » ne trouvera, ou ne retrouvera, au seuil de sa vie d'adulte, toutes prêtes à l'accueillir, les structures ou « formes » de la vie de société dans lesquelles s'inséraient, plus ou moins harmonieusement ou fonctionnellement, les structures familiales considérées comme normales par les générations qui l'ont précédé (conditions dont la nostalgie se reflète dans les « livres de lecture » qui lui présentent, idéalisée, une société paysanne et artisanale, celle de la majeure partie des Français avant 1914 où le groupe familial soutient des rapports différents de ceux qui ont cours actuellement).

Ces structures familiales, par ailleurs, ont subi des modifications dont quelques unes ont déjà été signalées ; celles qui touchent la composition du groupe familial d'abord. La plupart du temps, deux générations seulement cohabitent sous le même toit, le plus souvent dans le même appartement : les parents, ascendants directs et leurs

enfants les plus jeunes. Vieillards et adolescents ont de moins en moins leur place dans les foyers urbains et ces relations familiales incomplètes, que la mobilité géographique et sociale accrue rend de plus en plus courantes, ne sont pas sans influencer sur l'évolution affective et éthique des jeunes.

Ceux-ci, sauf exception ne perpétueront pas le groupe familial sur place, ils « feront leur vie » ailleurs, autrement, sinon mieux que leurs parents. En attendant, ils constituent déjà une classe d'âge (les « teens-agers »), qui a, ou s'efforce d'avoir, ses traits spécifiques, exagérés parfois jusqu'à la caricature et « exploités » par certains adultes qui ont reconnu l'importance de ce nouveau marché. Il convient de noter cependant, dans cette évolution que d'aucuns déplorent, un aspect positif : les conflits d'intérêts, ressorts des drames bourgeois ou paysans d'autrefois tendent à s'estomper, sinon à disparaître avec les « monnaies fondantes » et les héritages « dévalués ».

Dans ce groupe familial restreint, où le couple parental apparaît d'ailleurs relativement stable, le chef de famille légal et économique, le père, n'exerce plus seul cette deuxième fonction. Si le nombre total des femmes qui travaillent, contrairement à l'opinion courante souvent mal informée, a peu varié en France depuis le début du siècle, le « travail féminin » a évolué : la qualification professionnelle — bien qu'encore trop souvent insuffisante — s'est améliorée et, avec elle, la rémunération des femmes appartenant à des catégories socio-professionnelles plus élevées et plus variées. Le travail féminin peut donc être considéré, non plus comme un pis aller, mais comme une activité intéressante pour le groupe familial (en même temps que « valorisante » pour la femme), et relativement plus facile à cumuler avec les charges qui continuent à incomber à la mère de famille. Celles-ci sont loin d'être négligeables, il arrive qu'elles soient épuisantes, mais le nouvel équilibre ou le nouveau déséquilibre qui s'établit ainsi, même s'il ne se traduit pas encore au niveau des institutions, tend à réduire l'autorité réelle du « père de famille ». Si sa présence est trop rare, sa fatigue trop grande, du fait des conditions

de travail et d'habitat des grandes agglomérations notamment, son intérêt pour l'enfant trop « lointain » il s'efface devant la mère aux yeux de ses propres enfants. Ce « matriarcat » de fait — que les sociétés de droit romain sont d'ailleurs encore loin d'accepter sans réticences —, cet affaiblissement de « l'image paternelle » qui va de pair, du fait de la féminisation croissante de l'enseignement avec celle du « maître », ont déjà, semble-t-il, marqué l'évolution affective des enfants et, particulièrement les conditions de leur adaptation sociale.

Pour rester au niveau de la vie familiale quotidienne, on constate qu'elle est souvent réduite à quelques heures (en dehors des heures de sommeil), que même lorsque la « mère reste au foyer », l'appartement n'est plus un « home » : les membres de la famille n'y ont généralement pas assez de place et comme l'enfant est le plus faible, trop souvent il se trouve « exclu » ou « neutralisé ». Les jours de loisir et les vacances pourraient être l'occasion pour le groupe familial de se rassembler, de se retrouver. Il arrive qu'il en soit ainsi. Mais intervient alors l'automobile « dévoreuse de temps plus que d'espace », et le mythe de « l'évasion » (commerciallement entretenu, exploité, sinon créé) qui rompt sans doute avec un environnement quotidien mal supporté, mais qui n'établit pas de véritable contact avec d'autres lieux ni avec d'autres milieux, choisis en fonction de critères « extérieurs » et non pour l'enrichissement réel qu'ils pourraient apporter. De toutes façons et sauf exception, les congés des parents sont inférieurs en durée à ceux des enfants d'âge scolaire et ceux-ci retrouvent pour un temps plus ou moins long, les loisirs en général inorganisés et pauvres des « jeudis » ou bien la « colonie de vacances ». Celle-ci, par sa nature même, fait mener à la collectivité enfantine, groupée par « tranches d'âge », en dehors de la société adulte, une vie « à part », coupée des structures sociales habituelles, sans lien organique avec un milieu auquel elle ne cherche pas à s'intégrer et qui, de son côté, ne voit en elle qu'un « corps étranger », dont la présence temporaire est plus ou moins bien tolérée.

Quant à l'école, institution véné-

nable, elle apparaît par bien des côtés désuète, « inadaptée », dans ses installations matérielles, très souvent encore, dans son juridisme (la responsabilité pratiquement illimitée du maître suppose l'obéissance et la surveillance constantes de l'élève), dans ses méthodes (dont ce « cadre » matériel et juridique rend difficile le renouvellement, fût-il par ailleurs véritablement voulu par les éducateurs), dans son approche individualiste des problèmes de relations maître-élèves (rarement considérés d'un point de vue sociométrique).

Les programmes, bien qu'en perpétuelle « refonte » sinon « réforme », conservent des traces — des « scories » ? — d'une perspective pédagogique qui visait à munir, entre 6 et 13-14 ans, l'élève « ordinaire », de connaissances pratiques indispensables à la vie professionnelle du paysan, de l'artisan, du petit commerçant, du fonctionnaire ou de l'employé subalternes pour les garçons, de la ménagère pour les filles, réservant à une « élite » intellectuelle ou à une classe sociale, un enseignement secondaire, dit de « culture », à base d'humanités classiques. (Les « écoles primaires supérieures », les écoles techniques, s'étaient insérées, sans véritablement s'intégrer dans ce système, pour tenir compte des besoins économiques apparus au cours de la première moitié du siècle, les premières assurant largement le recrutement des écoles normales destinées à former les maîtres de l'enseignement primaire qui ne pouvaient prétendre à la formation universitaire, apanage des professeurs du second degré exerçant dans les lycées et collèges).

Les besoins de la civilisation technique, plus encore peut-être qu'un souci réel de « démocratisation », ont conduit à ouvrir l'enseignement secondaire à un nombre croissant d'enfants, d'une part, et, d'autre part à adjoindre aux bases traditionnelles de cet enseignement (devenu de « second degré ») les éléments — sinon les bases — d'une culture scientifique qui tend vers une spécialisation de plus en plus poussée. De là, l'importance accordée aux mathématiques, dans l'esprit du public, sinon dans les horaires des classes, importance plus sociale peut-être que culturelle d'ailleurs, les « sections scienti-

fiques » donnant accès aux « meilleures situations ».

Les responsables, à tous les niveaux, de la formation de la jeunesse, sont donc amenés, voire même contraints, à une remise en question des bases même de l'enseignement, qui se traduit par des décisions légales, des orientations politiques, qui n'apparaissent pas toujours comme cohérentes ni adéquates. De là également, pour les « professionnels de l'éducation », l'attention portée aux recherches pédagogiques proprement dites.

En même temps, parents et éducateurs se préoccupent de « sauvegarder le droit à la vie et au loisir indispensable » d'une jeunesse scolaire, « surmenée » ou « malmenée » et qui, si elle réagit peut-être plus souvent qu'autrefois par la paresse, l'inattention, les troubles caractéristiques de l'inadaptation, réagit en tout cas autrement que ses aînés.

Il faut bien constater, en effet, que l'enseignement magistral dispensé à l'école ne paraît plus aux enfants de la seconde moitié du xx^e siècle, la source unique du savoir. « Il y a une formation générale, qui pénètre dans l'être pas osmose, à laquelle vient s'ajouter l'information que l'enfant, puis le jeune, reçoivent par la radio, la télévision, la presse enfantine, la musique. » (A. Philipp).

Il semble même à certains qu'il y ait « transformation profonde dans la notion même de l'intelligence et de la raison... celle-ci apparaissant non comme un moyen de connaissance du réel mais comme un instrument pratique pour son organisation ». Ce qui conduirait à réclamer « une formation expérimentale, concrète, technique, opérative et organisatrice ».

Si l'on considère, comme fondée en expérience, cette analyse des tendances du comportement intellectuel de l'enfant et du jeune, on est conduit à envisager une pédagogie renouvelée, qui, d'une part, satisfasse ces aspirations plus ou moins formulées à « l'efficacité » et, d'autre part, s'adjoigne, utilise mieux et davantage les « sources » ou moyens d'information mis à la disposition de l'homme de notre temps par la technique qu'il a créée. (L'image

par exemple et pour ne parler que d'elle, fixe ou mobile, doit pouvoir trouver sa place de référence, d'élément d'information, non en concurrence avec le livre, mais avec lui et à côté de lui.)

Sans doute s'agit-il également d'équilibrer cet apport d'information à la fois massive et diffuse, en faisant, dans la formation, une place très importante à l'expression, qui permet « d'expliquer » par la connaissance et l'emploi aisé de « langages » qui analysent le réel pour le « comprendre ».

Au delà des objectifs purement pédagogiques de transmission et d'acquisition du savoir, cette « reconquête de la maîtrise du vocabulaire », c'est, d'une manière plus générale, à la relation humaine, aux rapports sociaux qu'elle devrait contribuer : permettre à tous et particulièrement aux jeunes de communiquer, autrement et à un autre « niveau » que celui du hurlement ou de la « transe collective », afin d'échanger informations, idées ou sentiments ... Car cette jeunesse, détachée par la force des choses plutôt que par sa propre « nature » ou par sa propre volonté d'un certain nombre de liens, ne peut néanmoins « aborder » un monde « rationnel », dont seraient

bannis toutes illusions, tout mythe, dogme ou valeur considérée comme durable sinon « éternelle ». On ne saurait « chasser de l'humain... l'histoire, le temps, le tragique, le désir, l'imaginaire, le rêve (cette liste n'étant pas exhaustive) » (H. Lefèvre), sans altérer le sens même de la vie. Expression et communication retrouvées permettraient peut-être cette prise de conscience d'une solidarité devant une société à faire ou à refaire, « objet de notre décision à tous ». (A. Philipp).

Parents et éducateurs se trouvent directement confrontés avec ces problèmes, mais la société adulte toute entière est concernée. Il faut que des « réponses » soient données, actuelles, sans doute et révisables, mais inéluctables. Dans un monde qu'ils n'ont pas « fait », les enfants sont solidaires du sort de tous « pour le meilleur et pour le pire », et ce sont eux qui, à leur tour, prendront un jour les décisions dont l'homme d'aujourd'hui subira les conséquences imprévisibles.

Et ceci suffirait à expliquer son angoisse s'il ne trouvait pas dans la conscience même de ses responsabilités une raison d'agir et de ne pas désespérer.

M^{me} BASSECOULARD

