

POUR

juillet · août · septembre 1966

# L'ÈRE NOUVELLE

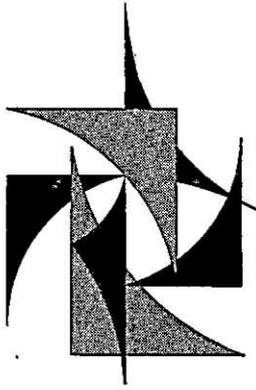
Organe de l'A.G.E.L.A.F.

REVUE INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE



3

EDITIONS FERNAND NATHAN



# POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

REVUE INTERNATIONALE DE PEDAGOGIE

## COMITE DE REDACTION

Rédacteur en chef :

**G. Mialaret,**  
*Président de l'AGELAF*

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

- Roger Gal (1906-1966) ..... 3
- La Suède à l'avant-garde de la réforme  
scolaire par *Gilles Ferry* ..... 6
- De l'enseignement collectif aux machines à  
enseigner par le *Professeur A. Dottrens* . 14
- L'initiation technique et les exigences  
d'une formation naturelle par *A. Léon* .. 24
- Le village d'enfants Pestalozzi par *Béatrice  
Bégert-Démétriades* ..... 34
- Vivre avec les enfants par *R. Commin* . 42
- A propos de l'éducation des sourds-muets  
par *J. Boulogne* ..... 58

EDITIONS FERNAND NATHAN

**A.G.E.L.A.F.**

**Section belge : comité**

*Président :*

Fernand Dubois.

*Secrétaire :*

Henri Biscompte.

*Membres :*

Jacques Bernard,  
Gabrielle Bottelberghs,  
Alice Claret,  
Valérie Decordes,  
Raymond Devaux,  
Amélie Hamaide,  
Jeanne Jadot-Decroly,  
Lucie Libois-Fonteyne,  
Antoinette Scali,  
Georgette Schmitz,  
Désiré Tits.

**G.F.E.N.**

**Composition du Comité Français**

*Président :*

Monsieur Mialaret

*Vices-Présidents :*

Messieurs Fabre  
Gal  
Gloton

*Secrétaires Généraux :*

Madame Seclet-Riou  
Monsieur Leroux

*Trésorières :*

Mesdames Fabre  
Planque

*Bureau :*

Mesdames Chenon-Thivet  
François-Unger  
Cohen  
Mademoiselle Solas  
Messieurs Bassis  
Enard  
Devos

**POUR L'ÈRE NOUVELLE**

*Revue Internationale de Pédagogie  
Organe de l'Association des Groupements d'Éducation  
nouvelle de Langue Française.*

**Trimestrielle**

Diffusée par ÉDITIONS FERNAND NATHAN & Cie.  
18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS VI<sup>e</sup>  
Correspondance : 9, rue Méchain, PARIS XIV<sup>e</sup>  
Téléphone : 707-81-49 et la suite. C.C.P. PARIS 2-51

**Abonnement :** France et Union Française..... 20,00 F

Etranger : ..... 23,00 F

**Prix du numéro :** France ..... 7,00 F Etranger ..... 8,00 F

*Les demandes de changement d'adresse doivent être accompagnées de 0,50 F en timbres-poste. Ne pas oublier de mentionner l'ancienne adresse ou joindre une bande du premier numéro.*



# Roger GAL

(1906-1966)

*Texte de l'allocution prononcée par G. MIALARET aux obsèques de R. GAL*

L'Université française est en deuil. Elle vient de perdre, avec Roger GAL, une de ses figures les plus pures, un de ses plus authentiques éducateurs. Hier encore, il nous était impossible d'imaginer une réunion pédagogique nationale ou internationale sans sa présence et, brutalement, nous devons parler de lui au passé. Il devait participer, le jour même de sa mort, à une réunion importante organisée par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle dont il était le vice-président ; il a voulu, jusqu'au bout, faire face à ses responsabilités et nous a donné l'exemple magnifique du véritable apôtre pour lequel seul l'idéal compte.

Il y a 20 ans que nous nous connaissons ; 15 ans que nous collaborions étroitement. Littéraire de formation, Roger GAL découvre dès avant la guerre, avec les expériences J. Zay, le sens, la grandeur, la beauté de l'éducation et devient rapidement un des représentants les plus éminents de l'Éducation Nouvelle. L'humaniste se met au service des jeunes générations et la richesse de sa culture lui permet d'aborder, toujours avec le même bonheur, tous les domaines de l'Éducation. C'est le problème fondamental de l'orientation scolaire qui le préoccupe dès cette époque et son livre célèbre sur cette question, paru en 1947, devient rapidement un des classiques en la matière. Distingué par Paul Langevin et Gustave Monod pendant la Résistance, il est nommé, à la Libération, Secrétaire de la Commission ministérielle pour la Réforme de l'Enseignement et son nom est attaché au Plan Langevin-Wallon ; dès lors, aucun problème d'éducation ne lui reste étranger. On le voit s'attaquer à toutes les questions fondamentales pour faire progresser cette éducation dont il sent avec intensité toutes les puissances et toutes les exigences. Il est, au Congrès européen de Paris organisé par la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle, en août 1946, le rapporteur sur l'enseignement professionnel et l'on sait le rôle important qu'il jouera ensuite par son enseignement dans la formation des professeurs de l'enseignement technique, soit à l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique, soit à l'École Normale Nationale de l'Apprentissage. Quelques années plus tard, au Congrès de Blois de 1948, il introduit avec flamme le thème : *l'Éducation*

*Nouvelle et la Paix dans le monde moderne* et d'éminentes personnalités rappelleront le rôle qu'il a joué dans le développement des programmes de l'UNESCO relatifs au développement du civisme et de la compréhension internationaux. À toutes ces préoccupations profondément humaines se rattachent les études que Roger GAL conduit sur l'enseignement de l'histoire, sur la formation artistique des jeunes, sur la discipline et l'éducation nouvelle et en 1953 et 1954 paraissent sous son nom, dans la revue « Pour l'Ère Nouvelle » une série d'études qui honorent l'éducation française et montrent dans quelles voies devrait s'orienter la pédagogie contemporaine.

Mais les événements vont vite et les grandes idées qui s'exprimaient dans le rapport de 1946 devaient trouver un point d'application. Pour faire face aux besoins scientifiques et techniques l'éducation doit rechercher des solutions nouvelles. Roger GAL s'intéresse aux travaux scientifiques expérimentaux ainsi qu'à la pédagogie des mathématiques modernes. Avec la lucidité et la perspicacité d'un éducateur exceptionnel il pressent les révolutions pédagogiques qui s'annoncent, il voit immédiatement le parti que l'on peut tirer de toutes les idées importées de l'étranger et toutes les commissions chargées d'étudier les techniques nouvelles l'appellent auprès d'elles ; c'est ainsi qu'il participe aussi bien aux travaux de la rénovation de notre enseignement dans les écoles maternelles et primaires qu'aux discussions récentes sur l'enseignement programmé et l'introduction de celui-ci dans l'enseignement du second degré.

Cette universalité pédagogique n'était possible que parce que Roger GAL était à la fois un homme d'action, un chercheur et un théoricien. Tous ceux qui ont été ses élèves, tous ceux qui l'ont écouté ont ressenti la puissance de son verbe, la chaleur de sa présence, le dynamisme efficace de son enthousiasme. Comme nous aimions le voir s'emporter pour défendre ses idées généreuses, comme il était admirable quand il s'enflammait pour combattre les hérésies pédagogiques, les contre-vérités éducatives, pour soutenir ce qui lui semblait juste, bon et généreux. Sa présence dans les classes réchauffait tous les cœurs, son rayonnement personnel entraînait toutes les énergies. On ne soulignera jamais assez le rôle important qu'il joua dans les deux grandes révolutions pédagogiques françaises de l'après-guerre : la création des classes nouvelles et le développement des centres d'apprentissage.

Mais Roger GAL était aussi un chercheur et nous travaillions côte à côte, depuis 1953 où furent jetées à Lyon les bases de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française dont il était un des vice-présidents. Sa présence parmi nous était indispensable et il savait nous éviter de tomber dans les dangers d'un expérimentalisme qui aurait été à l'encontre de l'éducation que nous voulions promouvoir. Il avait découvert l'importance de la recherche pédagogique objective et savait se soumettre, avec l'honnêteté du scientifique, aux preuves administrées par l'expérience. Il tenait d'ailleurs sa force de n'avoir jamais séparé cette recherche objective des conditions scolaires réelles et tous les travaux qu'il menait depuis quelques années avec l'équipe des éducateurs du

XX<sup>e</sup> arrondissement animée par Monsieur Gloton sont le témoignage le plus éclatant de cette unité indispensable aux progrès de l'éducation.

Et le disciple pédagogique des Langevin et des Wallon ne séparait pas non plus l'action, la recherche de la théorie, de la réflexion. De nombreuses fois dans sa vie Roger GAL a voulu faire le point, reprendre à leur origine tous les problèmes contemporains pour mieux les analyser et mieux les comprendre.

Sa petite histoire de l'éducation parue en 1948, l'excellent chapitre sur la signification historique de l'éducation nouvelle qui vient de paraître dans le livre collectif sur l'Éducation Nouvelle et le Monde Moderne, son ouvrage de 1961 : « Où en est la pédagogie ? » s'inscrivent tous dans cette perspective de réflexion et d'approfondissement théoriques. Roger GAL précise d'ailleurs lui-même dans l'Introduction de son dernier ouvrage l'importance qu'il attache à toutes ces préoccupations : « la pédagogie, nous dit-il, si elle ne peut rien résoudre toute seule, tient néanmoins les clefs de l'avenir. Ce n'est pas elle qui résoudra les problèmes techniques, économiques, sociaux ou politiques, mais sans elle aucun régime, aucune amélioration du desin humain ne peuvent être durables ».

Roger GAL croyait en l'homme parce qu'il était lui-même un homme d'une richesse extraordinaire et c'est l'ami incomparable que nous pleurons tous aujourd'hui. C'est à lui que peuvent s'appliquer ces vers de Victor Hugo :

*« Il n'avait pas de fange en l'eau de son moulin  
Il n'avait pas d'enfer dans le feu de sa forge. »*

Sa pureté, sa loyauté intellectuelle, morale, civique s'accompagnaient d'une générosité qui ont fait de lui l'éducateur extraordinaire, le tribun de la pensée pédagogique progressiste contemporaine. Il avait la grandeur suffisante pour savoir être simple, cordial et abordable par tous ; il avait l'enthousiasme des apôtres et la lucidité des grands hommes qui souvent semblent être trop en avance sur leur temps pour être bien compris.

Roger GAL vous nous quittez en pleine gloire, en pleine action mais votre message a été entendu. Vous avez tracé un sillon que nous saurons prolonger et approfondir. Vous avez semé et vous nous laissez seuls pour la moisson mais les générations futures profiteront de tout ce que vous avez apporté, du meilleur de vous-même que vous avez donné à l'éducation, à la pédagogie, pour l'amélioration de la condition humaine.

Tous vos amis, ceux du Groupe Français d'Éducation Nouvelle et de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle, ceux de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, tous les éducateurs de France, tous les éducateurs du monde entier s'inclinent douloureusement devant votre cercueil et expriment à votre famille, à tous ceux qui vous étiez chers, leurs plus sincères et leurs plus respectueuses condoléances.

# LA SUÈDE

## à l'avant-garde

## de la réforme scolaire

Notes de voyage

« L'homme vit aujourd'hui pour la première fois dans une société qui cherche la sécurité non plus dans la stabilité, mais dans la transformation » nous a-t-on dit le jour même de notre arrivée à Stockholm. Quelques jours plus tard à Mora, au bord du lac Siljan l'un de nos hôtes concluait son exposé par ces mots : « De toute manière, ce qui m'apparaît le plus important pour les jeunes, c'est d'apprendre le bonheur. Moi je cherche avant tout à leur enseigner le bonheur ». Vivre dans le monde industriel, préparer la jeunesse à répondre aux exigences d'une économie en évolution constante et en même temps réaliser son plein épanouissement personnel, ce sont bien les deux objectifs d'un système éducatif moderne. Il n'est pas toujours aisé de les poursuivre sans sacrifier l'un à l'autre. Les Suédois, comme bien d'autres s'ingénient à y parvenir. Mais ce qui est remarquable dans ces propos que nous avons entendus, c'est que le premier était proféré par M. Hans Löwbeer, directeur général de l'enseignement public qui nous exposait les principes de la réforme suédoise, tandis que le second sortait de la bouche d'un responsable des services d'orientation rattachés au Ministère du Travail. C'est l'éducateur qui parlait en économiste et l'économiste en éducateur, chacun intégrant dans sa perspective propre l'aspect qui risquait le plus de lui échapper. Ce chevauchement est caractéristique de l'effort entrepris par la Suède pour concevoir des formules administratives et pédagogiques qui tout en répondant aux besoins de l'économie ne soumettent pas l'individu à une emprise contraignante.

La Suède a connu des évolutions particulièrement rapides depuis le début du siècle, grâce à l'exploitation intensive de ses immenses ressources de matières premières et d'énergie. En soixante ans les structures socio-professionnelles ont été complètement bouleversées. L'élévation du niveau de vie, favorisé par la paix et la stabilité démographique, s'est accompagné d'une politique sociale hardie. Sur le plan de l'éducation ces transformations ont abouti en 1962 à la promulgation d'une réforme des structures scolaires.

Comme dans la plupart des autres pays les Suédois ont cherché à retarder au maximum l'heure du choix professionnel, à organiser l'orientation continue tout au long des études, à refondre les matières scolaires, à introduire des méthodes et des moyens d'enseignement plus efficaces.

Mais certains principes et certaines réalisations caractérisent plus spécialement la réforme suédoise :

— Réforme scolaire et orientation sont conçues en fonction d'une politique de l'emploi, orientée vers la mobilité sociale, vers l'intégration des femmes dans la vie professionnelle, vers la collaboration à tous les échelons entre les organismes chargés de la main d'œuvre et les institutions scolaires.

— C'est l'enfant lui-même qui doit résoudre le problème de son orientation. Les enseignements et les expériences que lui propose l'école sont destinés à lui donner une connaissance exacte de lui-même ainsi que des professions et des cycles d'études qui y conduisent. Les décisions en matière d'orientation ne sont jamais imposées par les autorités scolaires. La loi de 1962 stipule que « l'orientation de l'enfant dans l'école de base doit être fixée par les parents en accord avec l'enfant, après information communiquée par l'autorité scolaire. »

— Des mesures d'aide sociale procurent aux familles de toutes conditions, aux familles rurales comme aux familles des villes les facilités désirables pour que les enfants puissent fréquenter l'établissement de leur choix : gratuité des transports, du repas de midi, des livres et fournitures scolaires.

— Une grande souplesse des institutions permet d'ajuster l'enseignement aux besoins des enfants : dédoublements automatiques des classes dont l'effectif est supérieur à 30, 25 pour le cycle élémentaire, 15 pour les sections techniques, création d'enseignements d'option dès qu'ils sont demandés par 5 élèves, enseignements de rattrapage durant l'année scolaire et pendant les vacances, utilisation des locaux et installations à des fins différentes et au bénéfice d'élèves de divers établissements.

#### L'ÉCOLE DE BASE :

Les enfants commencent leur scolarité à 7 ans. Ils sont éventuellement admis à la commencer plus tôt sur la demande des parents, à condition de passer un test de maturité. De 7 à 16 ans, ils suivent tous désormais le même enseignement, à l'exception des inadaptés justiciables d'un enseignement spécial. Actuellement l'école de base est réalisée à 70 % sur l'ensemble du territoire.

#### *L'école de base comprend trois cycles de trois ans :*

— *Le cycle élémentaire* : L'horaire hebdomadaire augmente progressivement au cours des 3 années : 20 heures, 24 heures, 30 heures. Les matières enseignées sont le suédois, l'arithmétique, l'instruction religieuse, la géographie régionale la musique, l'éducation physique et, en 3<sup>e</sup> année, les travaux

manuels. L'enseignement est dispensé par les instituteurs autrefois chargés des « petites classes », c'est-à-dire des deux premières années d'enseignement primaire.

— *Le cycle moyen* : Les enfants continuent durant le cycle moyen à recevoir tous le même enseignement. L'horaire hebdomadaire est de 34 heures en 4<sup>e</sup> année y compris l'anglais qui fait son apparition et qui occupe 2 heures, de 35 heures en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année l'anglais occupant respectivement 5 heures et 4 heures. Outre l'anglais, les matières enseignées sont toujours le suédois, les mathématiques, la musique, le dessin, les travaux manuels, l'éducation physique. Les travaux manuels sont indistinctement enseignés aux garçons et aux filles qu'il s'agisse de travail sur le bois et les métaux ou sur les textiles ou encore de travaux ménagers. L'innovation la plus importante consiste dans le regroupement d'un certain nombre de disciplines : instruction civique, instruction religieuse, histoire, géographie, sciences physiques et naturelles sous l'appellation de « matières de formation générale ». On s'efforce ainsi de coordonner divers enseignements et de donner au programme plus de souplesse de manière à mieux l'adapter aux goûts et aux aptitudes des élèves. En sixième année, les élèves sont invités à choisir les matières complémentaires à option qu'ils veulent étudier en 7<sup>e</sup> année.

Dans le cycle moyen, l'enseignement est dispensé par un maître unique. Seuls les travaux manuels sont enseignés par un spécialiste.

— *Le cycle supérieur* : C'est la pièce maîtresse de l'école de base. Il comporte des formules radicalement nouvelles. L'orientation s'effectue au cours de ces 3 années vers les différents types d'études.

Cette orientation, tout d'abord, est progressive. Seule la 9<sup>e</sup> année donne lieu à une répartition des élèves en sections différenciées. Dans la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> année, les élèves continuent à recevoir pendant la plus grande partie du temps un enseignement général commun, complété par des enseignements complémentaires d'option (5 heures par semaine en 7<sup>e</sup> année, 7 heures en 8<sup>e</sup> année). Les options sont choisies dans l'éventail complet des enseignements, des plus abstraits aux plus pratiques. Dès le second semestre de la sixième année, les élèves ont choisi les options de la 7<sup>e</sup> année. De la même façon ils choisissent durant le second semestre de la 7<sup>e</sup> année les options de la 8<sup>e</sup>, et en 8<sup>e</sup> la section de 9<sup>e</sup> année qui leur convient. Il est interdit à ce niveau de constituer des sections distinctes selon les options. On tient à maintenir au contact les uns des autres tous les enfants, quelles que soient leurs aptitudes et leurs aspirations. Les options gardent ainsi leur caractère d'essai jusqu'à l'heure du choix que l'on a voulu aussi tardive que possible.

Comme nous l'avons dit, l'orientation est, d'autre part, soumise au principe du libre choix. C'est la solution qui a été retenue après expérimentation. Pour que ce choix puisse être fait de manière pertinente, il faut que l'enfant soit amené à prendre une conscience exacte de ses possibilités et qu'il dis-



pose d'une information très complète sur les études et les carrières. Le cycle supérieur de l'école de base a été conçu en fonction de ce double objectif :

— par l'introduction de cours destinés à donner aux élèves une vue sur la vie professionnelle et sur la vie sociale. C'est l'orientation professionnelle théorique dispensée dans le cadre de l'instruction civique (60 heures pour l'ensemble du cycle).

— par la participation de tous les élèves à un stage dans la production qui prend place au cours de la 8<sup>e</sup> année, le « pryö » réparti en deux périodes de 10 jours effectuées dans deux types d'activités différentes.

— par l'intervention du professeur conseiller. C'est lui qui est chargé de l'orientation à l'intérieur de l'établissement tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. Il fait les cours d'orientation professionnelle (c'est presque toujours lui qui enseigne l'instruction civique). Il utilise la documentation imprimée et audio-visuelle élaborées par la Direction nationale du marché du travail (Dictionnaire des professions, manuels divers, tels que « Voies scolaires au degré supérieur », « Enseignement et métier », « Etudiant 65 »). Il contrôle les élèves durant leur « pryö », prend contact avec leurs employeurs. Il voit chaque élève tous les ans au cours d'un entretien individuel. Il est en relation permanente avec les conseillers d'orientation qui travaillent dans les services du marché du travail.

En septième année les matières communes sont le suédois, les mathématiques, l'anglais, l'instruction religieuse, les matières de « formation civique », les matières de « formation scientifique », l'enseignement ménager et les matières dites pratiques (éducation physique, musique et dessin). Les 5 groupes d'options sont les suivants : allemand ou français, allemand ou français — suédois — mathématiques, allemand ou français — dactylographie, travaux manuels — suédois, mathématiques, travaux manuels.

En 8<sup>e</sup> l'anglais ne fait plus partie des matières obligatoires. On y trouve toujours le suédois, les mathématiques, l'instruction religieuse, les sciences et les enseignements pratiques. Les matières de « formation civique », à savoir l'instruction civique, l'histoire et la géographie ont, à ce niveau décisif pour l'orientation, une importance particulière (8 heures hebdomadaires). Neuf groupes d'options sont possibles qui préfigurent plus ou moins les sections de la 9<sup>e</sup> année. Mais les élèves ne sont aucunement liés par les options faites en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> pour choisir leur section de 9<sup>e</sup> année.

Les sections sont au nombre de 9 qui s'ordonnent en fonction de 4 grandes directions : études théoriques, études sociales, technique et mécanique, administration et commerce :

- 1 9 G section préparatoire à l'enseignement secondaire
- 2 9 H classique
- 9 S socio-économique
- 9 Pr générale pratique
- 9 Ht technique ménagère
- 3 9 T technique
- 9 Tp technique pratique
- 4 9 M commerciale théorique
- 9 Ha commerciale pratique.

Dans aucune de ces sections il n'est question de formation professionnelle. Autant dans les sections de caractère pratique que dans les sections plus théoriques l'enseignement a un caractère général et éducatif.

A l'intérieur de chacune des sections, l'enseignement se répartit comme les deux années précédentes en matières communes et matières à option. Les matières à option sont beaucoup plus importantes dans les sections pratiques (22 heures sur les 35 heures hebdomadaires) que dans les sections théoriques (7 heures sur 35).

#### AU-DELA DE L'ÉCOLE DE BASE :

Après la plaque tournante de la 9<sup>e</sup> année, les chemins divergent. D'ailleurs l'obligation scolaire, pour le moment du moins, est limitée à 16 ans. Mais dès à présent les Suédois s'efforcent de donner au plus grand nombre de jeunes une formation continuée pendant au moins deux ans.

Le lycée accueille 30 % des élèves, taux que l'on souhaite porter à 35 %. Dans sa formule nouvelle qui n'est pas encore généralisée, le lycée regroupe les divers enseignements qui étaient dispensés jusqu'ici par le lycée général, le lycée technique et le lycée commercial. La scolarité est de trois ans (4 ans pour la section technique). Cinq voies de formation sont ouvertes : humanités, sciences politiques, sciences de la nature, économie politique, technique. Mais au cours de la première année 70 % des heures sont consacrées aux matières communes, ce qui facilite le changement de voies éventuel au seuil de la seconde année. Plusieurs branches sont offertes dans chacune des cinq voies.

L'école complémentaire spécialisée qui accueillera environ 20 % des élèves donne un enseignement comparable à celui

du lycée quant au contenu, mais de caractère moins théorique. La scolarité est de deux ans. L'école complémentaire spécialisée est ouverte dans la limite de 25 % de ses effectifs à des garçons et des filles qui après être sortis de l'école de base ont travaillé plusieurs années dans la production.

La troisième issue est celle des écoles professionnelles, municipales ou d'entreprises.

#### FORMATION DES MAITRES :

Les professeurs des classes élémentaires sont formés en 2 ans dans des écoles normales où ils reçoivent un enseignement général et un enseignement pédagogique théorique et pratique.

Les professeurs de lycée ont une formation universitaire de 5 ou 6 ans qui porte sur 2 ou 3 spécialités. Ils étudient la pédagogie générale mais de manière assez rapide sauf pour ceux d'entre eux qui en ont fait l'objet de l'une des spécialités étudiées.

Après deux années d'exercice les professeurs de lycée effectuent un stage d'un semestre dans un établissement pilote (il y en a 10 actuellement) sous la conduite de conseillers pédagogiques. Ce stage est obligatoire pour obtenir la titularisation.

Le gros problème est le recrutement et la formation des professeurs de l'école de base, principalement pour le cycle terminal. Les regroupements de matières, l'esprit nouveau de l'enseignement et de l'orientation obligent à des reconversions. Des stages sont organisés à cette fin. Les professeurs qui y participent sont toujours volontaires. Mais on ne parvient pas à recruter suffisamment de professeurs ayant une formation universitaire. On fait donc appel aux professeurs des classes élémentaires.

Les professeurs conseillers en particulier qui sont généralement des enseignants qualifiés pour le second cycle, passent dans le 3<sup>e</sup> cycle moyennant un complément de formation portant sur l'instruction civique, l'orientation professionnelle, les sciences sociales et la psychologie. Ces cours sont organisés conjointement par les services d'éducation et la direction du marché du travail. Ils sont complétés par un stage dans les bureaux de l'orientation professionnelle. Cette formule est considérée comme transitoire. Il est prévu pour l'avenir que les professeurs conseillers recevront un enseignement universitaire en ce qui concerne les sciences sociales et la psychologie.

En dehors des professeurs conseillers, il faut noter la présence de psychologues scolaires et d'assistantes sociales. La loi de 1962 a institué un poste de psychologue scolaire dans chacun des 25 départements. Il n'en existe actuellement que 9. En outre, 60 psychologues sont employés par les autorités locales aidés par autant de professeurs qui assurent un service de psychologie à temps partiel. Les psychologues scolaires reçoivent en principe une formation universitaire de 6 à 7 années comprenant des stages pratiques. Mais il existe une formation courte (3 années) à l'issue de laquelle on devient assistant de psychologie.

La réforme suédoise en est à sa 4<sup>e</sup> année d'application. Mise à l'étude depuis 1946, elle a donné lieu depuis 1950 à des essais systématiques de plus en plus étendus. Il faudra cependant attendre 1972 pour que la formule soit entièrement généralisée.

Dans l'état présent, il est difficile d'apprécier les effets d'une transformation aussi radicale du système éducatif dont les diverses dispositions et le principe même soulèvent en Suède, comme dans tous les pays où une réforme est en cours, autant d'espoirs que de contestations.

Il semble que les responsables politiques, les administrateurs, les chefs d'établissements scolaires, les conseillers d'orientation ainsi que les représentants des milieux professionnels attendent de la réforme des bénéfices économiques et sociaux. Beaucoup s'emploient à la promulguer avec une énergie tenace. Mais on constate un certain freinage — est-ce pour nous étonner? — de la part d'une fraction du personnel enseignant, et aussi dans les couches sociales les plus favorisées. Certains professeurs de lycée estiment que le processus de démocratisation se solde par un abaissement du niveau des études. De fait, les difficultés de recrutement, de formation et de reconversion des enseignants sont considérables : l'école de base ne peut démarrer que grâce à la promotion offerte aux enseignants des petites classes dont la qualification initiale est inférieure à celle des professeurs qui exerçaient jusqu'ici dans les établissements secondaires. On peut cependant penser qu'il s'agit là d'une situation transitoire.

L'élargissement du recrutement des élèves suscite également des critiques. On parle de mesures démagogiques qui tendent à encourager les prétentions les moins justifiées. Il deviendrait impossible au corps enseignant de résister à ce courant à la fois contre les familles et contre les pouvoirs publics. Il résulterait de cette situation non seulement des erreurs d'orientation, mais de sérieux problèmes de discipline créés par la présence dans certaines classes d'élèves peu motivés pour les études. Bien entendu ce ne sont là que des réactions isolées, mais elles semblent traduire un malaise assez répandu chez les professeurs de l'enseignement secondaire. Jugées à partir des critères de l'éducation traditionnelle, il est inévitable que les pratiques nouvelles apparaissent plus perturbantes que positives.

En se plaçant dans la perspective des réformateurs, on peut se demander dans quelle mesure les nouvelles structures permettent d'atteindre l'objectif principal de la réforme : ajuster les aspirations individuelles aux possibilités offertes par la vie professionnelle, dans un pays qui est également soucieux de satisfaire aux exigences de l'expansion économique et de rester fidèle à l'esprit libéral dont est pénétrée la conscience publique. L'orientation professionnelle et l'orientation scolaire qui en est inséparable sont conçues en fonction d'une politique de l'emploi, mais, nous l'avons dit, on ne veut recourir à aucune mesure contraignante : la libre détermination de l'enfant et

de la famille demeurent la règle. Dans la pratique, la conciliation est difficile. A Stockholm par exemple 82 % des enfants expriment le vœu de poursuivre des études générales après l'école de base, 18 % seulement optent pour une formation technique, ce qui ne correspond pas à la répartition prévue par le plan. Un comité de sélection doit établir un numéro clausus pour l'entrée dans les différents types d'établissements. Au niveau universitaire, toute une série de mesures tendent à aiguiller les étudiants vers les études scientifiques encore trop délaissées tandis que les études littéraires qui restent encombrées offrent peu de débouchés.

Ces interventions ne sont pour les autorités scolaires qu'un pis-aller. A longue échéance on compte sur l'effort d'information pour aider chaque enfant à construire ses perspectives en fonction d'une connaissance précise du marché du travail et d'une prise de conscience de ses propres capacités comparées à celles de ses camarades. Nous avons vu que cette information fait partie intégrante de l'action éducative de l'école et qu'elle mettrait en œuvre des moyens importants. L'adolescent est appelé à résoudre lui-même son problème personnel, qui se pose à lui à la fois subjectivement et objectivement dans des termes qui ne sont pas exclusivement scolaires et qui lui permettent d'élaborer progressivement un choix réaliste.

Un rapide séjour n'autorise pas à formuler des critiques. Nous nous sommes seulement posé quelques questions à partir de ce qui nous a été montré.

— L'investigation psychologique de la personnalité n'intervient pas, sauf exception, dans le processus d'orientation. L'exploration des motivations, des intérêts, des aptitudes semble laissée à l'empirisme.

— On peut craindre que les options au niveau de la 7<sup>e</sup> année exercées à titre d'essai ne soient réversibles que pour les élèves qui ont choisi les plus théoriques. Pour ceux qui ont choisi les options pratiques, l'accès aux sections théoriques de la 9<sup>e</sup> s'avère à peu près impossible.

— Le pryo (stage dans la production) comporte le risque d'une fixation prématurée sur un type d'activité et même sur une entreprise déterminée. Nous avons rencontré plusieurs cas d'enfants qui à l'issue de leurs études étaient retournés dans l'entreprise où ils avaient effectué leur stage.

Quoi qu'il en soit la Suède est engagée dans un effort de réadaptation de son système éducatif qui la situe à l'avant garde des pays européens. La réalisation de l'école de base, la mise en place des nouveaux lycées, la création d'instituts techniques n'ont pas fini de poser des problèmes de locaux, d'équipements et surtout de personnel. Mais le dynamisme des dirigeants et l'appui de l'opinion publique jouent en faveur de l'effort entrepris.

Gilles FERRY

Faculté des Lettres et  
Sciences humaines de Nanterre.

# De l'enseignement collectif aux machines à enseigner

par Monsieur le Professeur R. DOTRENS

*On parle beaucoup aujourd'hui d'enseignement programmé et de machines à enseigner, de la révolution que ces techniques vont apporter dans les activités scolaires des maîtres et des élèves. Il n'est pas inutile, peut-être, de situer le problème qu'elles posent dans son contexte historique pour constater, une fois de plus, que des inventions considérées comme originales ne sont, en fait, que le produit d'une évolution, assurée par la mise en œuvre d'idées et de moyens nouveaux.*

Nous sommes loin de l'époque où l'école primaire dispensait à la majorité des enfants le seul bagage intellectuel qu'ils posséderaient jamais, suffisant pour faire face aux exigences de la vie professionnelle qui attendait la plupart d'entre eux. Elle y parvenait en organisant la répartition des élèves en classes d'âges, d'après l'état-civil, la méthode générale de l'enseignement étant l'ordonnance des leçons que l'instituteur donnait à sa classe, considérée comme composée d'éléments de valeur semblable : intelligence, rythme de travail, adaptation.

Nous en sommes encore là, surtout, malgré les améliorations de surface apportées à un système dont on commence, enfin, à constater les insuffisances et l'inefficacité, bien que, depuis fort longtemps, la psychologie génétique et différentielle nous ait convaincus de son erreur fondamentale et de sa nocivité.

Souvenons-nous que, jusqu'au début de ce siècle, les déficients mentaux, considérés comme inédu-

cables, n'étaient pas admis dans les écoles ! Lorsqu'on s'est avisé de la monstruosité d'une telle ségrégation, on créa, à leur intention, l'enseignement spécial.

La pédagogie qu'on y pratiqua, grâce au Dr Decroly, à Mme Montessori, à Mlle Descœudres, fit merveille. Elle a constitué le point de départ de la réforme fondamentale des méthodes d'enseignement qui aboutit aujourd'hui, au stade des machines à enseigner. Pour la première fois, l'école s'adaptait à l'enfant au lieu de l'obliger à s'adapter à l'école.

Et pourtant, il faut bien le constater, les mesures successives prises pour rendre l'enseignement plus efficace dans les classes ordinaires l'ont été en faveur des maîtres mais non des enfants considérés dans la diversité de leurs natures individuelles : il s'est agi de rendre plus aisée l'application de la méthode que nous appelons l'enseignement magistral collectif ou simultané.

Très vite, apparut le vice d'un

système qui prétend exiger que tous les élèves s'adaptent immédiatement au déroulement et au rythme des activités réglées par le maître d'après un emploi du temps préalablement établi. Ceux qui n'y parvenaient ou qui n'y parviennent pas étaient, et sont encore, victimes de sévères mesures administratives : pas de promotion en fin d'année, obligation de doubler la classe, de repartir à zéro.

Les conséquences, nous les connaissons : ces malheureux doublants et même redoublants demeurent dans la même classe, à côté de camarades beaucoup plus jeunes qu'eux, perturbant les activités et l'atmosphère, causant aux instituteurs soucis et difficultés.

Ce mode de faire apparut bientôt indéfendable.

Au début de ce siècle, le système de Mannheim, mis au point par le directeur des écoles de cette ville, Sickinger, constitue une réforme scolaire d'envergure : à côté de chaque classe ordinaire pour enfants estimés normaux, est ouverte une classe de développement : une *Förderklasse*, groupant les enfants qui, autrefois, étaient arrêtés : les faibles, les lents, les enfants manquant de maturité.

Ils suivent la série des *Förderklassen* dans lesquelles on travaille à un rythme plus tranquille, avec un plan d'études réduit et des effectifs restreints. La seule classe que l'on double est celle de la fin de scolarité dans laquelle est alors appliqué le plan d'études complet.

Plus encore, peut-être, que pour cette réalisation ingénieuse et profitable aux enfants comme aux maîtres, Sickinger mérite d'être honoré car il a fondé la réforme qu'il a conçue sur deux principes qu'il fut, je crois, le premier à formuler, principes qui vont être à la base de tous les projets de réforme des éducations nationales qui suivront.

Le premier : Même droit pour tous ; c'est la première revendication du

droit à l'éducation qui n'est plus contesté aujourd'hui, s'il est loin de recevoir une application satisfaisante partout.

Le second : Non pas à tous la même nourriture intellectuelle, le même traitement éducatif, mais à chacun ce qui lui est nécessaire et qui lui convient.

C'est le premier appel en faveur d'un enseignement individualisé.

Les classes de développement, là où elles ont été instaurées, ont rendu d'inappréciables services et ont permis à des quantités d'enfants d'achever leur scolarité obligatoire dans de bonnes conditions.

Il y a quelques jours, j'ai reçu une plaquette d'une jeune femme, ancienne élève de l'école du Mail dans laquelle elle a effectué toute sa scolarité dans des classes de développement.

Le titre : Résultats d'un travail sensoriel auprès d'un enfant mongolien.

A 15 ans, elle s'est placée dans des familles pour s'occuper d'enfants. Elle s'intéresse tout spécialement à ceux qui ont de la peine comme elle en a eu elle-même ; elle s'informe, elle lit beaucoup. Elle est appelée, en dernier lieu, à s'occuper d'un enfant mongolien. Elle devient la collaboratrice d'un psychiatre, et va reprendre des études pour devenir éducatrice d'enfants déficients !

Délivrés de ces éléments considérés comme des poids morts, les instituteurs n'ont pas tardé à plaider pour une plus grande homogénéité des classes et à demander qu'on leur enlève une autre catégorie d'élèves indésirables : les indisciplinés, les inadaptés, les a-sociaux dont le nombre allait croissant.

À Genève, on créa pour eux des classes d'observation, à la grande satisfaction des maîtres. Ils protestèrent, par contre, lorsque l'idée jaillit des classes pour bien-doués. Leur ôter les pénibles et les difficiles,

avait leur accord, mais non de les priver de leurs têtes de classe !

Pourtant, on les leur enleva, mais l'expérience des 6<sup>e</sup> primaires fortes fut un échec cuisant : nombre de parents ne supportèrent pas que leurs enfants, toujours premiers, en viennent à occuper les derniers rangs dans leurs nouvelles classes.

D'autre part, à un point de vue plus pédagogique, ces élèves ne bénéficièrent guère dans l'enseignement secondaire de leur avance et de la sélection dont ils avaient été l'objet.

Je ne peux m'attarder aux autres solutions proposées ou réalisées, celle des classes mobiles, par exemple, me bornant à une constatation : La conception des classes sélectionnées a dérivé de la volonté de rendre l'enseignement collectif plus efficace. Le bien-fondé et la valeur de celui-ci ne furent pas mis en doute malgré l'entrée en lice des psychologues apportant la démonstration que tous les enfants passent, au cours de leur croissance, par la même série de stades de développement dont le moment d'apparition diffère d'individu à individu, lesquels, par ailleurs, présentent des caractéristiques propres à chacun d'eux sur le plan mental et caractériel.

Prendre en considération cette vérité, aujourd'hui reconnue, c'est condamner l'organisation scolaire en degrés d'âges, le même enseignement s'adressant à tous ; pour reprendre l'expression de Claparède, c'est poser le problème de l'école sur mesure à la mesure de l'enfant, et non pas du maître, c'est opposer le travail individualisé de l'élève aux leçons données à la classe, aux mêmes travaux imposés à tous.

On parle beaucoup actuellement de l'enseignement programmé comme s'il s'agissait d'une nouveauté mettant en cause l'impérialisme des éducateurs ; il convient, pour deux raisons, de rappeler les noms et l'œuvre des pionniers de l'enseignement individualisé : Washburne à Winnetka,

Miss Parkhurst à Dalton : une raison d'équité : tout d'abord rendre à César ce qui est à César et, en second lieu, rappeler les principes à la base de leurs réalisations pour prévenir les erreurs que risquent de commettre les propagandistes pressés de la programmation de l'enseignement.

Je rappelle, tout d'abord, les questions auxquelles s'est efforcé de répondre Washburne avant de mettre au point sa méthode d'enseignement.

Elles demeurent fondamentales pour tous et partout si l'on veut vraiment que l'éducation scolaire s'adapte constamment aux caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence comme aux besoins de la société.

Que doit apprendre l'enfant ?

Que peut-il comprendre, apprendre et assimiler ?

Comment et quand doit-il l'apprendre ?

Vous connaissez la manière dont il s'y est pris pour répondre aux deux dernières questions : ses recherches du degré de compréhension et d'assimilation aux différents âges qui l'ont amené à éliminer des plans d'études toutes les notions non acquises par les 75 % des enfants à qui elles avaient été enseignées ; sa mise au point d'un enseignement individualisé dans les disciplines fondamentales par l'élaboration de manuels dans lesquels se succèdent des questions soigneusement graduées permettant à chaque élève d'avancer à son pas, en contrôlant sur-le-champ les résultats de son travail.

A cette activité personnelle s'ajoutent des occupations collectives de culture et de développement physique et artistique au cours desquelles se fait l'éducation du sens social, de la tolérance, de la compréhension, de la solidarité, des moyens d'expression, aussi !

Quant à la première question : que doit apprendre l'enfant ? Elle

lui est apparue secondaire dès le moment où les connaissances à enseigner sont limitées par les capacités mentales des élèves.

Pour satisfaire aux besoins sociaux, il y sera donné suite au stade de l'adolescence.

Dans nos pays, la réponse à cette question est tout autre.

Que doit apprendre l'enfant ?  
Tout !

Cette conception est responsable de nos plans d'études démentiels : C'est un recteur de la Sorbonne qui l'a dénoncé lors d'une séance solennelle, comme d'un mal rongeur de nos éducations nationales : la proportion grandissante des retardés scolaires et des échecs, de l'école primaire à l'Université, résultats du malmenage dont sont victimes enfants et adolescents.

J'en viens à nos expériences à l'école du Mail. Ouverte en 1928 pour devenir l'école d'application de nos candidats-instituteurs, elle fut une école expérimentale dont l'objectif était de mettre au point des méthodes, procédés ou techniques meilleurs que ceux habituellement employés.

En second lieu, elle devait vacciner les jeunes instituteurs contre la routine en les faisant participer aux recherches et aux expériences d'instituteurs et d'institutrices chevronnés désireux de se renouveler et d'améliorer leur travail.

Je tiens à préciser que, dans les écoles de Genève, instituteurs et institutrices sont tenus de suivre strictement un plan de travail annuel réparti en trimestres, et que, dans toutes nos recherches, nous nous y sommes conformés pour éviter la critique fondée dirigée contre tant de méthodes nouvelles qui ne tiennent pas compte des conditions imposées au corps enseignant si bien qu'il est facile à ses membres de dire : Si je travaillais dans les mêmes conditions que tel ou tel, j'en ferais autant que lui, mais

moi, j'ai X élèves et des obligations qu'il n'a pas...

En cherchant à individualiser l'acquisition des notions, c'est-à-dire en donnant la possibilité à chaque écolier de travailler à la mesure de ses moyens et à son rythme propre, il s'est agi, pour nous, de tirer effectivement parti de la connaissance que l'instituteur peut et doit avoir de ses élèves : intelligence, caractère, rythme de travail ; de réduire la part faite aux exposés du maître et aux exercices d'application, les mêmes pour tous, au bénéfice d'un travail personnel, mesuré aux capacités individuelles, afin que chaque élève se sente responsable devant une tâche préparée pour lui, différente de celle de ses camarades et tenant compte des difficultés de compréhension qu'il a éprouvées, des erreurs qu'il a commises : ainsi, l'effort et l'application qu'on attend de lui sont motivés.

Nous n'avons rien inventé ; notre inspiration nous est venue des réalisations d'une des collaboratrices du Dr Decroly, Madame Alexander-Deschamps dont le petit ouvrage : « L'auto-éducation à l'école » fut pour nous une révélation.

Nous nous sommes préoccupés tout d'abord des enfants intelligents, doués, qui voient courir le vent et qui perdent manifestement leur temps ; ils travaillent vite et bien et doivent ensuite attendre leurs camarades. À quoi s'occupent-ils ?

J'ai suggéré, de préparer à leur intention des questions plus difficiles ou de culture générale dans le cadre de l'enseignement donné : ce fut l'origine de nos fiches de développement.

Nous nous sommes attaqués à l'enseignement de l'orthographe, convaincus de l'inefficacité de la dictée traditionnelle. Au lieu de corriger par juste et faux, j'ai conseillé d'opérer un dépouillement systématique des fautes, ce qui permit de connaître la fréquence et la nature

de celles-ci et de préparer, pour chaque élève, des exercices d'entraînement correspondant aux erreurs commises dont il convenait de le corriger. Ce fut l'origine de nos fiches de récupération.

Un de mes collègues, M. Maurice Béguin mit au point une technique mixte d'enseignement collectif et individualisé en arithmétique dont le résultat fut remarquable.

Nous n'avons pas cherché à systématiser : chaque instituteur, chaque institutrice s'intéressant à ce mode de faire — cela n'a pas été le cas de tous ! — est resté entièrement libre de l'adapter à sa conception propre car, personnellement, sa valeur me paraît résulter surtout de la conviction de celui qui l'emploie, de la connaissance qu'il a de ses élèves, de la mise en œuvre de sa propre capacité professionnelle, du milieu dans lequel il travaille. Il s'agit là d'un travail d'ouvrier spécialisé, d'un technicien de la pédagogie, non de celui d'un fonctionnaire ou d'un manœuvre, car individualiser l'enseignement, c'est :

1. moins rechercher une technique nouvelle que d'animer son enseignement d'un esprit nouveau.

2. voir dans sa classe non des élèves considérés comme des unités plus ou moins interchangeable, mais des enfants tous différents les uns des autres par leur âge, leurs capacités, leurs particularités, leur milieu familial et social, etc.

3. être convaincu que l'enseignement, l'acquisition d'un certain savoir n'est pas l'essentiel, mais bien l'éducation intellectuelle, morale et sociale car la vraie éducation est de faire sentir à l'enfant l'étendue de ses moyens et de ses limites, de l'amener à prendre conscience de ses qualités et de ses défauts, de l'aider à acquérir une méthode de travail et des règles de conduite favorisant son intégration et son adaptation à la vie sociale qui l'attend au sortir de l'école.

J'ai formulé ailleurs, les objectifs à atteindre :

apprendre à apprendre  
apprendre à se conduire  
apprendre à collaborer, ce dernier but étant approché dans les activités collectives de la classe ou le travail par groupes ou par équipes.

Aujourd'hui est née une nouvelle technique d'enseignement individualisé.

C'est en 1920 qu'ont débuté aux États-Unis, les premières recherches en matière d'auto-instruction. Elles ont conduit à ce qu'on appelle l'enseignement programmé ou, en moins élégant, la programmation de l'enseignement.

Cette préoccupation d'un enseignement adapté à chaque élève, c'est-à-dire la mise au point d'une méthode efficace de l'apprentissage intellectuel n'est pas d'aujourd'hui. On peut même s'étonner que l'on n'ait pas tiré parti, plus tôt, de l'apport en la matière, de deux penseurs dont l'œuvre est étudiée et vantée depuis des siècles :

Socrate, dont la maïeutique est un enseignement individualisé, contenant en germe le principe des réalisations actuelles ;

Descartes, qui a nettement indiqué dans son « Discours sur la Méthode » comment il fallait s'y prendre pour réussir.

Les dialogues de Platon nous renseignent sur le procédé qu'employait Socrate : il posait des questions simples, s'enchaînant rigoureusement les unes aux autres et auxquelles son élève répondait, le plus souvent par oui ou par non, docile au guidage que lui imposait son maître, tout en éprouvant l'illusion qu'il était l'artisan principal du nouveau savoir qu'il venait d'acquérir.

Descartes maintenant :

« Diviser chacune des difficultés que j'examinerai en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre. »

« Conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître pour monter peu à peu, comme par degré, jusqu'à la connaissance des plus composés. »

Un professeur, s'occupant de psychotechnique : Sydney Pressey, mit au point un appareil pour tester les élèves et les rendre capables d'acquérir seuls la matière de certains cours. Mais c'est surtout au psychologue B. Fred Skinner que l'on doit le véritable démarrage de cette révolution pédagogique que constitue l'instruction programmée.

Elle est une application directe des lois de l'apprentissage découvertes dans les laboratoires de psychologie.

On peut les résumer comme suit :

Tout comportement, toute conduite provoqués par des stimulations internes et externes impliquent une activité : on n'apprend que lorsqu'on est actif.

Pour guider un apprentissage, l'activité de l'apprenti doit être contrôlée afin qu'il sache immédiatement s'il réussit ou s'il échoue : c'est la règle habituelle de l'apprentissage dans les métiers manuels : le maître montre, l'élève exécute, le maître observe et réagit immédiatement ; cas échéant, il corrige et fait recommencer.

Or, dans l'enseignement habituel, nous procédons comme le maître d'apprentissage qui, ayant indiqué à l'élève comment il faut s'y prendre pour limer correctement, abandonnerait celui-ci à son sort au risque de lui laisser prendre de mauvaises habitudes et reviendrait le lendemain juger son travail.

Rien n'est plus dangereux, disent les théoriciens de l'apprentissage, que de laisser l'élève persévérer dans des réactions fausses et de laisser évoluer l'apprentissage sans contrôler constamment la qualité de ce qui est appris.

En 1954, dans une étude devenue classique, Skinner a précisé une

des conditions fondamentales de la réussite en matière d'apprentissage :

Toute conduite, tout comportement tendent à se répéter, tendent à être recherchés s'ils sont suivis d'une satisfaction immédiate, d'une réussite. L'effet est inverse, s'il y a eu insatisfaction ou échec.

La réussite déclenche une réaction positive, l'élève veut aller plus loin car il a été mis en appétit ; nous avons tous eu cette impression au cours d'une leçon qui marche bien et dont le sujet a empoigné les élèves : la cloche a beau sonner, ils en veulent encore...

L'échec, nous le savons aussi, décourage et ôte à l'écolier la volonté de continuer son travail : nous nous souvenons de leçons ratées et de ce qui en est résulté. Cette loi de la psycho-pédagogie formule un des aspects du conditionnement. Elle n'a pas que des applications valables, justement parce qu'elle permet de créer chez l'individu, des réflexes conditionnés.

Les expériences de Skinner l'ont conduit à affirmer que, plus il s'écoule de temps entre une réponse donnée par l'élève et la connaissance de son exactitude, moins la satisfaction qu'il éprouve, se traduit par un effet de renforcement l'incitant à persévérer dans sa tâche, moins par conséquent, cette loi fondamentale de l'apprentissage est respectée. D'où, dans l'enseignement habituel, le peu de rendement des efforts des maîtres et surtout des élèves, la correction des travaux et la connaissance des résultats n'intervenant pas tout de suite.

Cette pratique scolaire, fort répandue, est à la naissance de phénomènes dont on ne mesure pas le degré de nocivité au point de vue éducatif : la crainte, l'angoisse, l'ennui, le dégoût, l'agressivité, le refus de travailler, etc.

Mais, ne l'oublions pas, tout apprentissage, scolaire ou non, dépend

d'abord des capacités individuelles du sujet, des conditions du milieu dans lequel il vit mais aussi de la manière dont il s'y prend ou qu'on lui impose pour atteindre tel ou tel objectif.

La psychologie parle de motivation d'intérêt : la pédagogie d'effort et d'émulation, mots qui désignent des facteurs intervenant positivement ou négativement selon la prise de position des éducateurs et de la réaction des éduqués.

De ses recherches et des résultats obtenus en matière d'étude des conditions de l'apprentissage, Skinner a tiré une série de faits qui conditionnent l'efficacité de l'apprentissage et qu'il a érigés en principes.

Transposés sur le terrain qui est le nôtre, celui de l'enseignement donné dans les classes, on peut tirer de ces principes les conditions suivantes à observer pour réaliser un apprentissage sûr et efficace des notions à acquérir.

1. Individualisation du travail entraînant la participation active de l'élève.

Rien de nouveau ici, sinon une justification de plus de la valeur de l'éducation fonctionnelle et des méthodes actives.

2. Procéder par paliers successifs très proches les uns des autres. C'est la seconde règle de la méthode de Descartes : diviser les difficultés pour les mieux résoudre. La matière à assimiler est fragmentée en infimes parcelles. Si l'on compare l'acquisition d'une notion quelconque et la progression de celle-ci à un escalier, les marches de celui-ci se succèdent avec des différences de niveau très petites, si bien qu'il est aisé de passer de l'une à l'autre sans aucune difficulté et qu'il est loisible à ceux qui le peuvent de sauter des marches pour arriver plus vite à l'étage et pouvoir s'élever à un niveau supérieur.

3. Vérification immédiate du travail effectué.

L'élève ne doit pas aller à l'aventure ; il doit être arrêté dès qu'il a commis une erreur car il ne doit avancer qu'à coup sûr.

Dès que l'élève a répondu à une question, il doit pouvoir savoir si sa réponse est correcte ou non. Comme, d'une question à la suivante, la difficulté à résoudre est minime, en général, l'élève répond exactement et trouve dans sa réussite un stimulant pour continuer son travail.

4. Enfin, dernière condition à observer : respecter le rythme de travail de chacun. Les uns sont lents, prudents, réfléchis, les premiers réussissent, s'ils travaillent à leur allure propre, les seconds échouent si on les brusque.

Les rapides sont de deux sortes : les intelligents qui vont vite et bien et qui, par conséquent, profitent de leurs aptitudes ; les pressés qui, dès lors, sont stoppés s'ils se trompent et apprennent à leurs dépens que rien ne sert de courir si l'on n'arrive pas à bon port.

L'application de ces principes oblige à adapter l'enseignement au niveau des capacités des élèves, lequel est fixé par l'état de maturation des diverses fonctions mentales et de l'état affectif. C'est alors que les élèves sont pleinement disponibles pour les tâches qui leur sont demandées.

Le problème posé a donc été de rechercher les moyens pédagogiques multipliant les renforcements, les chances de réussite, en éliminant au maximum les risques d'erreurs, donc d'échecs.

Il est impossible, dans l'enseignement habituel, que le maître puisse, à chaque instant et pour chaque élève, créer ces renforcements, d'abord parce que souvent il ignore ce qui se passe dans la tête de chacun et les questions que chacun se pose, ensuite par manque de temps :

Skinner et ses adeptes ont cherché à mettre au point des dispositifs établissant un contact direct entre la matière à apprendre et l'élève, sans intervention du maître.

Cette matière à apprendre est présentée sous la forme de questions successives rigoureusement graduées, la réponse à donner à chacune d'elles étant facile à trouver. Mais il est évident qu'entre la première question, dans une série donnée, et la dernière, l'élève a été amené à acquérir un savoir important dont l'assimilation s'est faite progressivement par un effort de travail non ressenti comme tel.

Ainsi se créent et se développent l'habitude, le goût du travail régulier et bien fait car l'élève progresse en ressentant du contentement.

Autre facteur important : c'est avec lui-même qu'il entre en compétition, la désastreuse émulation d'élève à élève, l'esprit de concurrence étant banni.

Notons-le en passant : l'auto-apprentissage scolaire résultant de la programmation s'apparente à ceux qui nécessitent l'emploi d'une machine ou d'un instrument : machines à écrire, piano, par exemple : les erreurs ou les fautes sont immédiatement révélées.

J'ai parlé de l'apport de Washburne, de Miss Parkhurst, de Madame Alexander-Deschamps, de nos expériences. C'est une voie analogue que la Coopérative de l'enseignement laïc, animée par Freinet, a suivie pour aboutir à la mise au point de bandes enseignantes se déroulant au gré de l'élève dans une boîte dont l'utilisation est facile pour tous.

Dans l'enseignement ordinaire, on corrige par juste et faux sans trop se soucier de la cause des erreurs, sans se demander si la même faute a la même origine chez tous.

C'est un grand avantage de la programmation, quand elle est établie par les maîtres eux-mêmes, de

faire découvrir, à ceux qui la préparent, des difficultés auxquelles s'achoppent les élèves et que l'enseignement habituel ne permet pas de constater.

C'est aussi la raison impérieuse pour laquelle toute programmation doit être entreprise, expérimentée, contrôlée par des enseignants capables de déceler au maximum tous les obstacles, si petits soient-ils, auxquels peuvent s'achopper les élèves.

C'est ce principe qui a guidé mon collègue et ami, Maurice Béguin, dans l'établissement, au cours d'années de travail, d'un jeu de fiches d'enseignement des fractions ordinaires établies sur l'examen patient de toutes les erreurs commises par les élèves de ses classes successives.

Cette technique est à recommander aux « programmeurs » ; la réalisation de bandes enseignantes, la constitution d'un manuel programmé ne peuvent s'opérer de manière valable qu'en contact constant avec les élèves et surtout avec ceux qui ont le plus de difficultés.

Il ne s'agit pas d'une mécanisation de l'enseignement, encore qu'il faille prendre bien garde aux dangers que présente la commercialisation des programmes et des machines, mais d'une technique d'enseignement graduant très soigneusement les difficultés à vaincre dans certains domaines des connaissances scolaires.

L'essentiel, c'est le travail fourni par l'éducateur, connaissant son métier et ses élèves, son programme et son étendue ; la machine ne fait que contenir celui-ci, et l'enfant l'utilise pour mieux apprendre.

Le contrôle de l'enseignement programmé sur des milliers d'élèves, aux États-Unis, a conduit aux conclusions suivantes :

1. la valeur moyenne des classes utilisant la programmation est supérieure à celle des classes enseignées par les moyens traditionnels.

2. chaque élève travaillant à son

rythme propre, les bien-doués ne perdent pas leur temps et l'élite se dégage de la masse.

3. le rôle du maître consiste à exposer les notions nouvelles et mettre les élèves en condition de travailler efficacement.

Le fait que chacun travaille à son rythme, par conséquent dans des conditions d'ordre affectif qui lui conviennent, a pour résultat de permettre aux bien-doués de tirer parti de leurs capacités, d'avancer vite, mais alors se pose le problème des conditions dans lesquelles la nourriture intellectuelle qu'ils assimilent si bien, peut arriver à satisfaire leur appétit. Nous retrouvons ici l'obstacle de la classe traditionnelle dans laquelle bons ou mauvais élèves demeurent une année durant. Le plan de Dalton a apporté une solution, d'autres, sans aucun doute, seront proposées.

Personnellement, dans l'impossibilité où nous sommes actuellement de modifier les structures de l'enseignement je suis convaincu qu'il serait aisé de fournir aux bien-doués, dans le cadre général des activités de la classe où ils se trouvent, un programme de développement répondant à leurs aptitudes et à leurs intérêts et leur apportant un enrichissement culturel dont ils tireraient le plus grand profit.

Si l'enseignement programmé présente des avantages certains, on ne saurait taire ses inconvénients et, peut-être, ses dangers.

Tout d'abord, un tel mode d'acquisition de la connaissance n'a aucun caractère d'actualité ; il ne peut se référer aux intérêts et aux expériences des élèves, ni faire appel aux ressources du milieu.

Il risque donc de se figer trop vite car la mise au point d'une programmation demande un tel travail qu'il est fort peu probable qu'on en envisage des éditions parallèles gardant la même gradation mais faisant porter celle-ci

sur d'autres sujets, d'autres exemples. C'est le grave reproche que l'on a adressé au matériel du plan de Dalton.

Autre inconvénient : l'atteinte portée au langage et à la langue écrite par le style elliptique de formulation des questions et des réponses.

Or, le handicap le plus difficile à surmonter par les enfants intelligents des couches populaires aptes à poursuivre avec succès des études réside dans la pauvreté de leur vocabulaire et de leurs moyens d'expression. Ce n'est pas l'enseignement programmé qui les aidera à combler leur déficit ! Il faudra donc, partout où on l'emploiera de manière quelque peu étendue, trouver le moyen — les moyens ! — de multiplier les occasions de parler, d'échanger des propos, de tout mettre en œuvre pour assurer une éducation du langage et de la langue écrite aussi poussée qu'il se doit ; d'assurer une véritable culture des moyens d'expression.

Enfin, reste le risque du conditionnement, celui d'habituer l'enfant à un genre de travail qui lui fait acquérir des connaissances mais aussi des habitudes dont il aura peut-être de la peine à se débarrasser.

Il ne sera pas toujours conduit et mené dans la vie car si le résultat de l'enseignement programmé était de le laisser désemparé devant des obligations qui appellent un choix, le préjudice causé éclaterait aux yeux des moins avertis car, hors de l'école il faut affronter des situations nouvelles, résoudre seul des problèmes de tous genres, faire preuve d'imagination, prendre des décisions qui engagent, etc.

Que conclure ?

Constatons, tout d'abord, que l'enseignement, l'école appartiennent aux domaines de plus en plus restreints qui n'ont pas bénéficié des progrès de la science et de la technique.

Comme il est vain de croire que cette situation pourra durer, le problème des machines à apprendre n'est pas celui de leur acceptation ou de leur refus mais celui de leur intégration intelligente dans une éducation scolaire de mieux en mieux adaptée à sa fonction : donner aux enfants d'aujourd'hui les pouvoirs et moyens leur permettant de s'adapter avec succès aux conditions changeantes qui seront celles de leur vie, demain.

Si l'enseignement programmé est une technique d'apprentissage du savoir accusant le caractère intellectuel de l'école, il obligera cependant celle-ci à modifier profondément ses outils traditionnels :

— les plans d'études, car il sera vain de présenter la meilleure programmation qui soit à des élèves n'ayant pas la maturité d'esprit nécessaire à la comprendre.

— les manuels qui ne seront plus des livres d'apprentissage mais des ouvrages d'information et de documentation.

— L'emploi du temps, surtout, car à côté des heures au cours desquelles les élèves s'affaireront, chacun et silencieusement, aux tâches confiées à l'enseignement programmé, il faudra en trouver beaucoup d'autres pour l'éducation proprement dite ; les entretiens, les échanges pour assurer les activités de groupes, pour développer le sens de la solidarité et de la collaboration, l'éducation physique et l'éducation aux loisirs qui risque fort de prendre une place de plus en plus importante.

En 1911, Alfred Binet écrivait dans son ouvrage : « Les idées moder-

nes sur les enfants » : « Il faudrait concevoir toute une formation d'esprit nouvelle, tendant à faire du professeur ce qu'il est rarement : il est un enseignant, il doit devenir un observateur. »

J'ajoute qu'à cette condition il pourra devenir un éducateur efficace, un guide, un soutien, un entraîneur qui saura apporter à chacun de ses élèves ce dont il a besoin. Pour y parvenir, il faudra que les maîtres opèrent une conversion totale dans leurs rapports avec leurs élèves. Alors, à la limite de leurs possibilités, ils tendront à dispenser cette éducation dont la Déclaration universelle des Droits de l'homme a donné la plus belle définition : Viser au plein épanouissement de la personne humaine.

C'est de ce point de vue que le philosophe genevois, Henri Frédéric Amiel, jugeait les méthodes d'enseignement, il y a un siècle.

Sa pensée peut être la conclusion de notre entretien.

La pierre de touche de tout système pédagogique c'est l'homme qu'il forme, l'individu qui sort de ses mains : si le système nuit à l'intelligence, il est mauvais ;

s'il nuit au caractère, il est vicieux ;

s'il nuit à la conscience, il est criminel (1).

R. DOTRENS

(1) Conférence donnée le 11 décembre 1965 à la séance inaugurale marquant le rattachement de l'Institut supérieur de pédagogie du Hainaut à Morlanwelz au Centre universitaire récemment créé à Mons.

# L'initiation technique et les exigences d'une formation culturelle

A. LÉON

*Maître-assistant à la Sorbonne*

## I. LES AVATARS D'UN PREJUGE VIVACE

La notion d'enseignement technique désigne, en France, divers aspects de la réalité scolaire ou professionnelle. Parmi les nombreuses acceptions retenues, nous nous référerons surtout à un groupe de trois matières — la technologie, le dessin industriel, les exercices d'atelier — qu'il est courant d'opposer aux disciplines dites générales. Nous considérerons aussi l'ensemble des moyens institutionnels qui, dans le cadre de l'Éducation nationale, assurent une formation industrielle et commerciale, à tous les niveaux de la hiérarchie professionnelle. Mais nous nous attacherons surtout à la formation, en école, des ouvriers qualifiés de l'industrie.

En tant qu'institution, l'enseignement technique a pratiquement perdu l'autonomie dont il jouissait naguère. Mais, s'il n'existe, en principe, qu'un seul enseignement secondaire, la persistance de certains préjugés maintient les écoles techniques dans une situation d'infériorité par rapport aux sections classiques ou modernes des lycées.

On conçoit aisément les répercussions qu'une telle situation peut avoir sur les problèmes de l'orientation et de l'adaptation à la vie scolaire.

Les préjugés dont souffre l'enseignement technique remontent sans doute à un passé fort lointain, et il serait facile d'en illustrer les manifestations à différents moments de l'histoire. Mais ils sont entretenus par certaines confusions ou certaines schématisations concernant les rapports entre les différentes formes de la vie scolaire.

Ces rapports se situent dans un contexte pédagogique et social où, d'une part, l'initiation technique commence tardivement et n'est distribuée que dans un nombre limité d'établissements, et où, d'autre part, la répartition des élèves dans les divers ordres d'enseignement s'opère, en dernière analyse, sur la base de critères socio-économiques.

De ce fait, l'orientation vers les écoles techniques procède, le plus souvent, d'une sélection ou d'une pré-sélection à rebours, de la crainte d'un échec dans les sections classiques ou modernes. On est alors amené à établir une confusion entre le niveau scolaire des élèves ainsi « sélectionnés » et celui des exigences propres aux disciplines techniques.

Cette confusion se trouve renforcée par une extrapolation abusive des données de la psychologie génétique. On sait que, dans l'évolution psychologique de l'enfant, les manifestations de l'intelligence pratique ou sensori-nature préparent celles de l'intelligence verbale ou discursive. Une telle succession implique l'idée d'une hiérarchisation (1) qu'on transpose dans le domaine scolaire, après avoir assimilé hâtivement les activités techniques à la première forme d'intelligence et les disciplines générales à la seconde forme.

(1) H. Wallon soulignait en ces termes les rapports de solidarité et d'opposition qui s'établissent entre l'intelligence discursive et l'intelligence pratique : « Bien qu'opérant, l'une sur le plan de la représentation et des symboles, l'autre sur le plan sensori-moteur, l'une par moments successifs, l'autre par appréhension et utilisation globale des circonstances, elles supposent cependant toutes deux l'intuition de rapports qui ont pour terrain nécessaire l'espace. » (De l'acte à la pensée, 1942)

En matière d'action pédagogique, deux types de schématisation découlent de ces vues superficielles. Dans le premier cas, on met l'accent sur l'hétérogénéité des activités verbo-conceptuelles et pratiques, et l'on recommande la diversification précoce des programmes et des méthodes. Dans le second cas, on envisage unilatéralement les rapports entre la formation scolaire et l'initiation technique. D'une manière plus précise, on isole, dans le processus complexe d'acquisition des connaissances et des savoir-faire, les moments où les enseignements généraux paraissent déterminer la réussite dans les tâches particulières. On est alors amené à concevoir une organisation pédagogique qui consacrerait l'antériorité constante de la formation scolaire, considérée comme générale, par rapport à l'initiation professionnelle, dont on retient surtout le caractère spécifique.

S'il est vrai que, dans le cas de la « formation sur le tas », l'apprentissage du métier se réduit le plus souvent à l'utilisation précoce de capacités trop différenciées, doit-on pour autant considérer *a priori* toute initiation technique comme plus spécialisée que n'importe quel enseignement classique ou moderne ? Doit-on, par ailleurs, condamner toute forme de spécialisation ? Il conviendrait de rappeler ici les belles pages où Gaston Bachelard a mis en lumière la valeur intellectuelle, affective et sociale de la spécialisation. « La spécialisation scientifique, écrivait-il, détermine un attachement de la pensée subjective à une tâche, non pas toujours la même, mais qui veut toujours se renouveler. Cet attachement est la condition d'un vigoureux engagement d'un esprit dans un domaine de recherche... La culture générale, telle que la prônent les philosophes, reste souvent une culture inchoative... la pensée vagabonde ne caractérise pas plus la pensée humaine que l'amour volage ne reçoit le véritable caractère de l'amour humain. La puissance de fixation est finalement le caractère positif de la disponibilité de l'esprit réfléchi. Cette puissance de fixation ne refuse pas les objections, elle refuse les distractions... » (1).

Les quelques confusions et schématisations qui viennent d'être évoquées découlent, entre autres, d'une insuffisance d'analyse de la pensée technique et des caractéristiques de l'objet technique. L'étude de ces caractéristiques nous permettra de comprendre en quoi les disciplines fondamentales de l'enseignement technique (technologie, dessin industriel, exercices d'atelier) peuvent contribuer à assurer une formation intégrale de l'homme. Nous envisagerons ensuite quelques-unes des conditions pédagogiques dont dépend la réalisation des fins culturelles et professionnelles de l'enseignement technique.

## II. LES FORMES DU DIALOGUE AVEC L'OBJET TECHNIQUE

### 1) *Qu'est-ce que la pensée technique ?*

La notion de pensée ou d'intelligence technique englobe différents types de relations entre l'individu et son milieu.

Dans le cadre de la formation assurée par une école technique, il faudrait distinguer les opérations intellectuelles mises respectivement en jeu au cours de la conduite d'une machine, de la lecture d'un dessin ou de l'assimilation d'une leçon de technologie.

Au-delà de l'initiation professionnelle, il conviendrait d'envisager l'activité créatrice de l'ingénieur. En deçà, on devrait considérer les réactions de l'enfant devant un jouet mécanique ou devant un test d'intelligence spatiale ou technique.

Bien avant la période scolaire, on pourrait parler d'intelligence technique à propos des derniers stades, décrits par Jean Piaget, de la période sensori-motrice. Ayant à résoudre un problème difficile — ouvrir une boîte, atteindre un objet éloigné — l'enfant de 15-18 mois marque un temps d'arrêt dans son activité, examine la situation et découvre un moyen adapté à l'objectif visé. Cette conduite « inventive » se manifeste bien avant

(1) « L'activité rationaliste de la physique contemporaine » (1951).

la maîtrise du langage oral (1). Puis, comme l'a montré André Rey, on observe une intégration progressive des activités pratiques et verbales. Ainsi, un enfant de 4-5 ans, utilisant un mécanisme destiné à extraire un bonbon d'une boîte, se contente d'accompagner l'action de commentaires superficiels tels que : « Je fais comme ça, et puis comme ça ». A 6 ans, il se montre capable de fournir une explication verbale, cohérente et complète de sa réussite pratique (2).

Ce processus d'intégration n'est pas simple. Il combine ses effets avec ceux d'un processus de différenciation. Les travaux d'analyse factorielle révèlent, en effet, l'émergence, vers 11-12 ans, d'un facteur d'intelligence pratique, concrète et, vers 13-15 ans, d'un facteur de compréhension mécanique.

Au cours de l'apprentissage effectué en école, l'étude génétique des rapports entre les performances scolaires et les performances techniques nous a permis d'observer, en liaison étroite avec les situations vécues par les élèves, une alternance des processus d'intégration et de différenciation (3).

Si cette alternance constitue, selon H. Wallon, la trame du développement biologique et psychologique, toute action éducative devrait se fonder sur une connaissance précise de son mécanisme et de ces conditions.

Cette série d'alternances se développe parallèlement à une progression dans les modalités de la saisie de l'objet technique. En analysant les caractéristiques de cet objet nous serons conduit à préciser les différents aspects du dialogue entre l'homme et la technique.

## 2) *L'objet technique est un pluri-objet.*

L'initiation technique porte sur des objets qui répondent à certaines fins et sont fabriqués selon des procédés transmissibles. Ces fins sont diverses. L'objet technique peut servir à produire d'autres objets. C'est le cas de l'outil, de la machine, ou de la pièce de machine. Il peut aussi constituer un instrument à fonction utilitaire (le couteau, le stylo), ludique (le jouet) ou esthétique (le violon).

Un objet technique ne se présente jamais sous une forme simple, unidimensionnelle. Il s'impose, selon Gaston Bachelard, comme un « bi-objet » (4). Ainsi, la lampe électrique est, d'une part, un objet manipulable, répondant à un besoin déterminé et, d'autre part, le lieu d'application de lois scientifiques comme la loi de Joule. L'existence de cette seconde face du bi-objet conduit à souligner les rapports étroits qui s'établissent entre la science et la technique. Toujours d'après Gaston Bachelard (5), la science et la technique se comprennent, mais cette compréhension, loin d'être naturelle, découle de l'adhésion de l'une et de l'autre aux théories les plus modernes.

On pourrait passer du plan épistémologique au plan pédagogique et dire que l'initiation scientifique et l'initiation technique se rejoignent dans la mesure où elles se placent toutes deux dans la perspective de la méthode expérimentale. C'est cette méthode que s'efforcent de mettre en œuvre les professeurs techniques, tant au cours de l'enseignement de la technologie que pendant l'initiation pratique.

Notons que les aspects scientifiques sont loin d'épuiser toute la richesse de l'objet technique. Celui-ci se présente, en fait, comme un « pluri-objet » dont les différentes dimensions définissent plusieurs approches pédagogiques.

(1) « Psychologie de l'intelligence » (1947).

(2) « L'intelligence pratique chez l'enfant » (1935).

(3) « Formation générale et apprentissage du métier » (1965). On parle de différenciation des aptitudes ou des performances scolaires lorsque celles-ci tendent à devenir indépendantes les unes par rapport aux autres. C'est le cas de l'élève qui obtient de bons résultats en mathématiques et de mauvais résultats en français. Si ces résultats tendent à s'équilibrer, on parle d'intégration. L'analyse factorielle permet, entre autres, de contrôler, à l'échelle d'un groupe, l'évolution des processus d'intégration et de différenciation.

(4) « Le rationalisme appliqué » (1949).

(5) « L'activité rationaliste de la physique contemporaine » (1951).

a) *L'objet technique est un objet d'usage.*

Avant l'âge scolaire, l'individu se montre capable d'utiliser efficacement les divers appareils qui meublent son univers quotidien. L'adolescent peut comprendre que l'objet technique, en tant qu'objet d'usage, est soumis, pour ce qui concerne les conditions de sa fabrication, à certaines lois économiques et politiques, comme la loi de l'offre et de la demande. Il saisit les répercussions du prix de revient ou de l'état du marché sur les modalités de la fabrication.

b) *L'objet technique est un objet historique.*

Il constitue le terme provisoire d'une longue série d'objets conçus par les générations successives pour satisfaire les besoins fondamentaux des hommes. Il est riche de tous les efforts humains déployés au cours des siècles antérieurs.

On sait que certains représentants de l'éducation nouvelle, comme R. Cousinet, conçoivent l'enseignement de l'histoire, ou plutôt « le travail historique », comme une recherche active concernant la manière dont les divers besoins ont été satisfaits dans le passé (1).

Par ailleurs, sans prétendre que les innovations techniques représentent le seul moteur de l'histoire, on doit souligner le rôle joué par certaines inventions (collier d'épaule, gouvernail d'étambot, machine à vapeur) dans l'évolution des civilisations.

c) *L'objet technique est un objet fabriqué individuellement ou collectivement.*

A ce titre, il requiert un degré plus ou moins élevé de créativité.

Celle-ci se manifeste tout d'abord dans les activités ludiques de construction. Ainsi, l'enfant qui joue au « meccano » peut imaginer des structures non prévues dans la série de modèles qui lui est proposée.

Dans le cadre de l'enseignement technique, la créativité revêt une autre forme. L'objet à réaliser est déterminé d'une manière précise par les indications du dessin, mais la méthode de construction peut donner lieu à une élaboration personnelle.

Elle peut aussi représenter le fruit d'un effort collectif. D'une manière générale, les différentes étapes de la fabrication d'un objet technique offrent de nombreuses possibilités de coopération interindividuelle.

d) *L'objet technique peut être un objet esthétique.*

On pourrait reprendre, à propos de l'objet technique, ce que René Huyghe écrit concernant l'œuvre d'art plastique. L'un et l'autre s'offrent « à notre lecture et laissent décrypter ce qu'un homme a voulu y placer intentionnellement, mais aussi ce qu'il y a déposé, inconsciemment, de lui-même et du groupe humain auquel il appartient. Enfin, l'œuvre d'art ne met pas en jeu seulement la psychologie de l'artiste, mais aussi celle du spectateur : qu'y cherche-t-il ? qu'en reçoit-il ? et pourquoi l'éprouve-t-il ? » (2)

On sait qu'une discipline en plein essor, l'esthétique industrielle, a pour but de simplifier les projets de fabrication, de purifier les formes et d'adapter la structure extérieure de l'objet à la fin considérée (3).

e) *En tant qu'objet scientifique l'objet technique peut être saisi à deux niveaux différents.*

Claude Lévi-Strauss distingue, à cet égard, deux formes de la pensée scientifique (4). La première, ou « science du concret », est un mode de saisie intuitive. On la ren-

(1) « L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle (1950).

(2) « Les puissances de l'image » (1965).

(3) D. Huisman et G. Patrik « L'esthétique industrielle » (1961).

(4) « La pensée sauvage » (1962).

contre dans l'activité du bricoleur. Celle-ci consiste moins à élaborer un projet fondé sur une connaissance des lois physiques qu'à rechercher la meilleure manière d'utiliser les moyens du bord, les outils et les matériaux hétéroclites dont on dispose « hic et nunc ».

La deuxième forme, ou « science expérimentale », caractérise l'activité de l'ingénieur. Dans ce cas, les moyens sont choisis en fonction d'un projet scientifiquement élaboré.

On peut observer, dans l'activité pratique de l'apprenti scolarisé, plusieurs degrés entre l'approche intuitive de l'objet technique et l'analyse expérimentale de phénomènes tels que l'usure d'un outil, la neutralisation des jeux au cours du réglage de la machine ou bien le contrôle des pièces usinées.

Du point de vue pédagogique, il s'agit de savoir si l'éducateur doit s'appuyer sur la saisie intuitive des objets techniques pour progresser vers l'explication rationnelle, ou s'il doit d'emblée sa présenter, selon les paroles de G. Bachelard, comme « un négateur des apparences, un frein à des convictions rapides ».

Il va sans dire que la réponse à un tel problème dépend, en grande partie, de l'âge des élèves.

D'autres conséquences pédagogiques peuvent être tirées de la notion de pluri-objet.

### 3) *Implications pédagogiques de la notion de pluri-objet : l'humanisme technique.*

En considérant l'objet technique comme un pluri-objet, on est amené à formuler certaines remarques concernant la psychopédagogie de l'enseignement technique.

a) On doit rejeter, tout d'abord, la conception simpliste selon laquelle les disciplines techniques n'ont qu'une fonction utilitaire. On est conduit, du même coup, à intégrer ces disciplines dans l'ensemble des moyens de formation dite générale. D'une manière plus précise, les diverses rencontres de l'élève avec le pluri-objet fondent la valeur culturelle de l'enseignement technique, justifient la notion d'humanisme technique.

b) Cette notion d'humanisme technique recouvre des significations diverses. Retenons-en quelques-unes :

— les disciplines techniques forment ou sont censées former les capacités et les attitudes les plus favorables à l'adaptation de l'homme au monde moderne. Nous reviendrons sur ce thème lorsque nous présenterons le contenu des trois enseignements professionnels (technologie, dessin industriel, exercices d'atelier).

— le mot « humanisme » est souvent assimilé au mot « culture ». L'enseignement technique est culturel dans la mesure où, d'une part, il contribue à la formation des capacités humaines les plus générales et où, d'autre part, il permet la structuration des connaissances les plus diverses. Or, en tant que pluri-objet, l'objet technique se présente comme un facteur de structuration, de synthèse.

— Un enseignement peut être qualifié d'« humaniste » s'il favorise la rencontre entre les hommes, l'ouverture à autrui. Or la technique atteint un tel degré de rationalisation et d'universalisation qu'elle constitue un principe commun aux activités les plus diverses : activités professionnelles, domestiques, culturelles. Il va sans dire que la technique ne peut remplir cette fonction de rapprochement que si tous les individus bénéficient d'un minimum d'information sur les fondements scientifiques et technologiques de ces différentes activités.

— Une réflexion sur la technique conduit non seulement à nous rapprocher de nos contemporains, de ceux qui appartiennent à la même aire culturelle que nous, mais aussi à comprendre le retard de certains peuples ou de certaines civilisations. Elle permet ainsi de lutter contre les préjugés racistes (1). Les ethnologues expliquent, par exemple, le retard des civilisations précolombiennes sur l'Eurasie en invoquant l'arrivée tardive de

(1) A. Haudricourt. « La technologie, science humaine », La Pensée, n° 115 de 1964.

l'homme en Amérique. Les mammifères, notamment le cheval, non habitués à se méfier des hommes, auraient été exterminés. Or, les animaux de trait jouent un rôle important dans le progrès technique. Leur domestication, leur utilisation comme force motrice, suscite l'invention de certains dispositifs (roue, manège, moulin) propres à exploiter le mouvement continu. Elle prépare ainsi la substitution de l'eau, du vent et de la chaleur, à la force humaine ou animale.

c) Si l'on s'en tient aux questions de méthodes pédagogiques, on peut dire que la multiplicité des formes d'appréhension de l'objet technique fonde la coordination des enseignements professionnels et des autres disciplines. Parmi celles-ci, on considère surtout les mathématiques, les sciences physico-chimiques, l'histoire et le dessin d'art.

d) La diversité des modes d'approche de l'objet technique pourrait par ailleurs fonder une conception génétique de la pédagogie propre à l'initiation et à l'enseignement techniques.

Il convient de rappeler, à ce propos, la distinction entre la saisie intuitive et la saisie rationnelle de l'objet technique. Tout en soulignant les liens qui unissent ces deux approches, G. Simondon rappelle les deux voies qui s'offrent à une pédagogie technique (1).

La première découlerait de la prise en considération de la loi biogénétique de Haeckel, de l'hypothèse selon laquelle l'enfant, récapitulerait, dans ses rapports avec la technique, les étapes successives par lesquelles est passée l'humanité. Ainsi, l'intérêt de l'enfant se porterait, à tour de rôle, sur le modelage, les arts du feu, la mécanique et l'électricité.

La seconde consisterait, au contraire, à considérer, avec Jean Piaget, que les intuitions de l'enfant seraient en mathématiques ou en physique, plus proches des théories modernes que des conceptions traditionnelles.

Seules l'observation systématique et l'expérimentation permettront de surmonter cette opposition et d'élaborer une psychopédagogie génétique de la formation technique.

Faute d'éléments suffisants de contrôle, on ne peut, pour le moment, que se référer à une pédagogie empirique et formuler des hypothèses concernant la valeur culturelle des disciplines techniques. Ajoutons que cette remarque s'applique aussi aux enseignements dits généraux.

### III. LA VALEUR CULTURELLE DES DISCIPLINES TECHNIQUES

Il ne saurait être question d'aborder ici tous les aspects psychopédagogiques de l'enseignement technique (2). Aussi, nous bornerons-nous à souligner l'importance des conduites intellectuelles mises en œuvre dans trois enseignements fondamentaux : la technologie, le dessin industriel et les exercices d'atelier.

#### 1) *La technologie, science des activités humaines.*

Si l'on considère la technologie comme la « science des métiers », on peut dire que l'enseignement de cette discipline a existé de tout temps. A l'époque des corporations, cet enseignement consistait en rites de transmission orale des secrets du métier et des gestes professionnels. L'Encyclopédie de Diderot a condamné ce mode d'initiation en présentant, sous la forme d'articles abondamment illustrés, une documentation accessible à tous. La technologie s'est alors affirmée comme une discipline rationnelle et universelle. Aussi, son enseignement s'est-il trouvé de plus en plus associé à celui des sciences.

(1) « Psycho-sociologie de la technicité ». Bulletin de l'École pratique de Psychologie et de Pédagogie, n° 2 à 5 de 1960-61.

(2) Le lecteur pourra se reporter à la brochure de F. Canonge, intitulée : « Pédagogie des enseignements techniques et formation de l'esprit » (Ed. Foucher).

Aujourd'hui, la notion de technologie a une extension plus ou moins grande. Les ethnologues ont tendance à y voir « la science des activités humaines », l'objet technique étant considéré sous l'angle de sa fabrication et de son utilisation par les hommes (1). Les éducateurs la conçoivent surtout comme l'étude raisonnée des problèmes posés par toute réalisation industrielle. Pour nous en tenir à une définition officielle, nous dirons que « la technologie a pour objet essentiel l'étude critique d'objets et de mécanismes simples conçus par les hommes pour la satisfaction de leurs besoins » (2).

Elle est censée développer, d'une part, les capacités d'observation et l'aptitude à distinguer le modèle théorique de l'objet réel, d'autre part, le sens de la responsabilité, en montrant que cet objet est toujours le résultat d'un choix entre plusieurs solutions possibles.

Pour atteindre ces objectifs, l'enseignement de la technologie ne se ramène pas, comme on le pense encore trop souvent, à l'exposé d'une nomenclature ou à la transmission de recettes efficaces. Il se propose, au contraire, de développer une réflexion technique qui peut s'exercer, soit sur un objet d'usage domestique, soit sur un instrument de travail de l'écolier, soit sur les outils et les machines qu'utilise l'apprenti ou l'ouvrier.

L'initiation technologique revêt diverses formes : observation dirigée, comparative, montage ou démontage de l'objet, expérimentation, imagination de mécanismes cachés, recherche de schémas communs à des objets apparemment différents, etc.

Il n'est pas possible d'entrer ici dans les détails de ces techniques pédagogiques. Soulignons simplement l'étroite parenté qui existe entre celles-ci et les méthodes d'enseignement des sciences. Par ailleurs, la conduite raisonnée de certaines manipulations, comme le démontage et le remontage d'un objet, peut contribuer à développer chez l'apprenti le sens de l'analyse combinatoire et, d'une façon plus générale, la pensée formelle. C'est le cas, par exemple, de l'analyse en « rateau ». Celle-ci consiste, dans une première étape, à faire décomposer progressivement l'objet en éléments fonctionnels, sous-éléments et pièces indissociables. On demande ensuite à l'élève de découvrir les diverses manières de remplir une fonction déterminée, puis de combiner de toutes les façons possibles les solutions proposées.

On pourrait aisément fournir d'autres illustrations des opérations intellectuelles impliquées dans l'enseignement de la technologie.

## 2) *Le dessin industriel, moyen d'expression de la pensée technique.*

L'utilisation du dessin dans les activités techniques remonte à un passé fort lointain. Ainsi, dans les mouvements compagnonniques, on enseignait en secret le « trait » ou géométrie appliquée à la pénétration des volumes. On sait que les constructeurs de cathédrales en ont fait largement usage. Plus près de nous, au moment où se déployait l'effort de rationalisation et d'universalisation des techniques, entrepris par l'Encyclopédie, les écoles de dessin se multipliaient en France. L'École royale gratuite de dessin, dont on peut voir les vestiges à Paris (rue de l'École-de-Médecine) a été fondée il y a exactement deux siècles. Comme les apprentis qu'on y formait se destinaient à des métiers artisanaux, l'enseignement avait pour objet autant le « dessin d'art » que le « dessin technique ». Cependant, les fonctions de cette discipline composite étaient nettement distinguées : formation du goût, développement des capacités créatrices, amélioration des communications entre les cadres et les exécutants, application rationnelle des règles de la construction. Ainsi, dans un projet d'éducation technique, présenté à la Convention en 1793, Lavoisier envisageait de la manière suivante le rôle du dessin : « il donne de l'existence à la pensée..., c'est un moyen de communiquer entre celui qui conçoit ou qui ordonne un ouvrage et celui qui l'exécute..., c'est, comme la langue, un moyen propre à perfectionner la pensée ».

(1) A. Haudricourt, art. cit.

(2) Instructions du 11/8/64 relatives à l'enseignement de la technologie en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> modernes.

Aujourd'hui, les fins culturelles et pratiques du dessin industriel sont présentées en des termes assez semblables. En tant que moyen de communication, le dessin prend place parmi les autres moyens d'expression que constituent le langage oral ou écrit et le symbolisme mathématique. De ce fait, l'apprentissage du dessin s'apparente, par certains côtés, à celui d'une langue. Il existe, en effet, des exercices de lecture et d'écriture du dessin. Les premiers consistent à déchiffrer le dessin, à identifier l'objet qu'il représente afin de réaliser correctement cet objet. Les seconds impliquent l'opération inverse de codage de l'objet sous la forme d'un dessin. Dans les deux cas, l'élève doit connaître certaines conventions et utiliser certains symboles qui donnent lieu à une codification précise, à caractère parfois international.

La lecture du dessin est directement liée à l'activité pratique, aux exercices d'atelier. L'apprenti dispose, en effet, d'un document comportant, à la fois, des « vues » de la pièce à réaliser et des instructions verbales concernant la suite des opérations, l'outillage et le contrôle. Précisons, à ce propos, que la qualification ouvrière réside, entre autres, dans la capacité de lire un dessin.

En principe, l'apprenti ou l'ouvrier n'a pas à réaliser lui-même le dessin de la pièce qu'on lui demande d'usiner. Pourtant, une étude récente révèle l'existence d'une influence favorable de l'exécution préalable du dessin sur la réussite en atelier (1). Par ailleurs, qu'il soit ou non réalisé par l'apprenti, le dessin peut, comme nous le verrons à propos des exercices d'atelier, servir de support à une discussion de la méthode de travail.

### 3) *Les exercices d'atelier sont aussi des activités intellectuelles.*

L'initiation pratique représente, par le temps qui lui est consacré, l'essentiel de la formation professionnelle donnée dans les collèges d'enseignement technique ou les établissements similaires. Les disciples d'Alain assimilent trop souvent cette initiation à un simple dressage gestuel. En fait, si l'on envisage l'ensemble des phases de la réalisation d'un objet technique, il est facile d'observer, dans les travaux d'atelier, des conduites intellectuelles par lesquelles ils s'apparentent aux exercices scolaires.

Il va sans dire que la place faite à ces conduites dépend des conditions générales de la formation et du choix de la méthode pédagogique.

Les différentes méthodes d'apprentissage du métier pourraient prendre place sur un axe dont l'une des extrémités serait représentée par l'initiation de type formel, portant sur des matériaux et des outils n'ayant aucun rapport avec les tâches professionnelles. A l'autre extrémité figurerait l'initiation « sur le tas », c'est-à-dire un mode de formation qui se confond avec les tâches productives. On pourrait procéder à une classification différente qui tiendrait compte de l'origine des méthodes. Certaines d'entre elles dérivent des travaux de la psychologie expérimentale, d'autres sont déduites de conceptions pédagogiques, d'autres enfin, les plus nombreuses, sont l'œuvre de praticiens de l'enseignement et de l'industrie.

Nous nous bornerons, dans le cadre limité de cet article, à envisager les méthodes appliquées dans les établissements publics d'enseignement technique.

Le professeur technique s'efforce de concilier trois ordres d'exigences :

— l'exigence d'une progression logique, consistant à aller du simple au complexe et à réaliser méthodiquement la gamme des opérations professionnelles.

— l'exigence d'une pédagogie vivante, mettant l'élève aux prises avec les difficultés réelles du métier.

— l'exigence d'une formation polyvalente dont les objectifs éducatifs et utilitaires seraient la découverte de principes communs à différents métiers, l'initiation sociale de l'apprenti et la préparation de celui-ci aux exigences de mobilité et d'adaptabilité propres à l'industrie moderne.

(1) J. Leplat et R. Petit, « Relations entre le dessin et les exercices pratiques dans l'apprentissage d'un métier manuel », Bulletin du C.E.R.P., n° 1-2 de 1965.

Ces trois exigences s'harmonisent plus ou moins bien dans les différents établissements.

Quoi qu'il en soit, le travail d'atelier, même le plus élémentaire, ne peut se ramener à un simple apprentissage gestuel. Il comprend, en principe, les trois phases suivantes :

a) *Le lancement d'exercice.*

Cette phase se déroule dans la salle de technologie attenante à l'atelier. Elle consiste à élaborer une méthode d'exécution à partir de l'examen critique du dessin industriel. Elle peut prendre la forme, soit d'une discussion des projets élaborés individuellement par les élèves, soit d'une recherche en commun de la méthode de travail qui répond le mieux à certaines exigences : rapidité, qualité, économie de matière et d'outillage. Dans les deux cas, le lancement d'exercice implique des efforts de réflexion, la mise en œuvre de connaissances théoriques ou pratiques et parfois des conduites d'invention.

b) *La démonstration d'atelier.*

Le professeur réalise devant ses élèves l'objet ou une partie de celui-ci. Il s'interrompt parfois, afin de procéder à une expérimentation. Après la démonstration, les élèves prennent, à tour de rôle, la place du professeur. Toute erreur donne lieu à une discussion collective.

Comme on le voit, les deux premières phases du travail d'atelier (lancement d'exercice, démonstration) peuvent servir de support à une pédagogie du débat.

c) *La réalisation proprement dite.*

L'exécution revêt, selon la nature de l'objet, une forme individuelle ou collective. Dans les deux cas, le travail ne se limite jamais à une activité purement gestuelle. L'élève doit lire son dessin et réfléchir avant de réaliser les opérations de réglage de la machine, de montage de la pièce, de fixation de l'outil ou de contrôle des dimensions de l'objet. Au terme de cette rapide évocation des exercices d'atelier, on est en droit de se demander en quoi ces exercices diffèrent des travaux proprement scolaires.

4) *Les caractères spécifiques de l'initiation pratique.*

A première vue, l'initiation pratique comporte des exigences intellectuelles de même niveau que celles des disciplines dites générales. Pourtant, les contrôles statistiques concernant les rapports entre les performances réalisées dans ces deux catégories de matières font apparaître un relatif cloisonnement, une relative indépendance des deux types d'activités. Pour rendre compte de cette contradiction, il conviendrait, semble-t-il, d'invoquer des facteurs d'attitude, eux-mêmes liés aux caractéristiques suivantes de l'initiation pratique :

a) L'élève se trouve en contact permanent avec des objets techniques, offrant un support concret aux formes verbales de cette initiation.

b) Le travail accompli à l'atelier reçoit une sanction immédiate, du type « tout ou rien », dont l'élève saisit clairement la signification.

c) La préoccupation de l'utilité à plus ou moins longue échéance soutient constamment les efforts de l'apprenti.

Cette orientation pratique, pragmatique, de la pensée de l'apprenti scolarisé découle, en grande partie, de ses conditions de vie, de toute la formation qu'il a reçue avant l'apprentissage, des perspectives scolaires et professionnelles qui lui ont été offertes lorsqu'il se trouvait à l'école primaire.

Aussi, l'on ne saurait se contenter, pour résoudre les problèmes d'orientation et d'adaptation scolaires, de la distinction sommairement établie entre les types dits verbo-conceptuels et les types dits concrets.

Cette distinction se justifie encore moins si, au-delà de l'initiation pratique, on tient compte, d'une part, des caractéristiques propres aux premières phases (lancement d'exercice, démonstration) des travaux d'atelier et, d'autre part, des activités intellectuelles impliquées dans l'enseignement de la technologie et du dessin industriels.

#### IV. POUR UNE PSYCHOPÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Tout l'effort d'élucidation et de résolution des problèmes de l'enseignement technique devrait, dans un premier temps, s'inscrire dans ce que E. Michaud appelle une « pédagogie du non » (1). Il s'agirait, en effet, d'une part, de dissiper les confusions et les schématisations qui ont été évoquées au début de cet article, d'autre part, de souligner les dangers d'un recours exclusif aux suggestions d'une typologie simpliste. Cette « pédagogie du non » concerne tout à la fois les représentations et les attitudes des élèves, des maîtres et des parents.

Il convient aussi de concevoir les principaux éléments d'une « pédagogie du oui ». A cet égard, il paraît indispensable d'envisager des solutions d'ensemble. Les problèmes pédagogiques de l'enseignement technique découlent des modalités de l'adaptation de cet enseignement, non seulement aux exigences du monde moderne, mais aussi aux nécessités d'une éducation intégrale et aux caractéristiques psychosociologiques des élèves.

Il paraît donc souhaitable que l'initiation technique ne soit pas confondue avec l'apprentissage du métier. La préparation à la vie professionnelle ne représente, en effet, que l'une des étapes d'une éducation technique qui, dès l'école primaire, pourrait, en liaison étroite avec les autres activités scolaires, aider à réaliser une pédagogie concrète, une formation équilibrée et une initiation à certaines des caractéristiques les plus générales du monde moderne. Instituée au profit de tous les élèves, cette éducation technique contribuerait à dissiper les préjugés dont souffrent certains métiers et préparerait les décisions en matière de répartition scolaire ou professionnelle. Au niveau des classes de troisième de l'enseignement secondaire, l'orientation vers les sections techniques aurait alors une valeur positive, serait fondée sur une adhésion personnelle. Elle cesserait d'avoir, pour les uns, la signification d'une brimade et, pour les autres, celle d'une libération à l'égard des servitudes scolaires.

En ce qui concerne la formation, en école, des ouvriers qualifiés, il conviendrait d'envisager les moyens propres à favoriser une meilleure intégration des disciplines scolaires et professionnelles. Une telle préoccupation répond aux vœux que, dans l'un de ses tout derniers articles, Henri Wallon formulait en ces termes : « Loin de pousser à la dissociation fonctionnelle de l'enfant, il faut lui faciliter les synthèses interfonctionnelles les plus enrichissantes pour son activité, pour sa personnalité. » Il précisait que « c'est surtout aux synthèses fonctionnelles que devra s'intéresser le psychologue » (2).

On pourra ajouter que la réalisation de ces synthèses représente l'un des thèmes majeurs de la collaboration entre psychologues et éducateurs.

(1) « Pédagogie et antipédagogie », 1965.

(2) « Education et psychologie », Recherches internationales à la lumière du marxisme, n° 28 de 1961.



*le village d'enfant*

# PESTALOZZI

Béatrice Bégert-Démétriades  
Psychologue

## **ORIGINE ET PREMIÈRES ANNÉES (1946-1956).**

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, au mois d'avril 1946, devait se poser la première pierre du Village d'Enfants Pestalozzi à Trogen sur les collines appenzeloises de la Suisse orientale.

Le peuple suisse, épargné, lui, par les graves conséquences de la guerre, a fait rapidement sienne l'idée lancée par Walter Robert Corti de créer un village pour des enfants orphelins de différents pays dans un esprit de collaboration et de compréhension internationale. L'appel est clair et urgent. Le sort des centaines de milliers d'orphelins

vivant dans la plus grande détresse a secoué l'humanité entière. Aussi, l'aide arrive, spontanée. Un grand nombre de collaborateurs bénévoles participent aux travaux de construction. Les premiers groupes d'orphelins venant de France, de Pologne, de l'Allemagne se succèdent dès lors rapidement et s'installent dans les petits chalets construits pour eux. Deux ans plus tard, arrivent les enfants italiens, finlandais, grecs... A ce moment, le Village compte 12 maisons hébergeant des enfants de 8 nations. Les enfants accueillis doivent connaître désormais une vie paisible, sans haine, et recevoir une instruction solide. Ils vivent dans de grandes familles de 16-18 enfants

avec un couple d'éducateurs, les « parents » de maison, du même pays qu'eux. Le père de famille est leur instituteur. Il assume l'enseignement primaire dans leur langue maternelle. Toutes les particularités nationales, les coutumes, les traditions sont sauvegardées et cultivées, mais les enfants apprennent à s'intéresser, à connaître et à aimer celles des autres.

Les images vécues de la guerre qui a ravagé leur maison, leur village, qui a détruit des villes entières ne peuvent s'effacer d'un jour à l'autre. Aussi, T., le jeune Polonais qui a survécu au bombardement de Varsovie, tourmenté par cette vision, remplit-il de grandes feuilles de papier avec des dessins émouvants de Varsovie en flammes, images de destruction et de souffrance... Il n'est pas étonnant que l'arrivée des enfants allemands suscite au début une certaine inquiétude générale. Un jour cependant, quelques mois après leur arrivée, un garçon polonais remet une boîte d'allumettes à son père de famille : « Tu peux les jeter », lui dit-il, « je n'en ai plus besoin. J'ai voulu mettre le feu à la maison allemande, car les Allemands ont brûlé la mienne à Varsovie. Maintenant, je ne veux plus. Je les connais, ces enfants. Ils sont comme nous... »

Il faut un certain temps pour que cette communauté arrive à se former et à vivre en accord tout en gardant sa diversité. Mais c'est précisément dans cet effort constant de rapprochement des nations, ce pas tantôt conscient, tantôt inconscient qui se fait vers autrui, jour après jour, lors des activités libres ou dirigées, qu'on retrouve l'idée principale et la plus belle expérience de ce Village.

L'éducation des enfants est dans un sens, nationale sur le plan familial et internationale sur le plan communautaire : dans leur maison, les enfants parlent leur langue. Ils vivent en petits groupes, garçons et filles,

entre 5 et 16 ans. Un couple de parents avertis veillent sur eux.

La mère de famille, assistée par deux aides, a la charge de la maison et doit s'occuper de toutes les tâches d'une mère de famille nombreuse. Si, pour des questions de budget, la cuisine est commune pour le Village entier, les repas sont pris séparément dans chaque maison. Une fois par mois cependant, chaque mère de famille a la possibilité de faire elle-même ses achats pour préparer un menu national. Son surplus de travail ce jour-là est certes récompensé par la joie incomparable de ses enfants. C'est elle qui crée le noyau de la vie familiale si cher à Pestalozzi, qui se charge de sauvegarder les traditions et les coutumes du pays en apprenant aux filles les danses, les broderies et les particularités nationales. Le père enseigne lui-même ses enfants. Il vit avec eux, il les connaît et peut en conséquence les diriger et les aider individuellement. Pour le degré primaire c'est un enseignement à classe unique. Là où il y a deux maisons par nation, chacune avec son couple d'instituteurs, comme c'est le cas chez les Français, les Italiens, les Grecs et les Anglais, il est possible de répartir les enfants des deux maisons et de faire deux degrés pour les classes primaires. Les classes ainsi sont plus homogènes et cela facilite la tâche de l'instituteur. Les enfants eux-mêmes, questionnés plus tard, lors d'une enquête, ont fort apprécié dans la plupart des cas cette dualité (de fonction) père-instituteur attribuée à la même personne, en soulignant le bénéfice d'une connaissance plus approfondie de l'enfant-élève. Peu d'entre eux ont relevé les inconvénients de cette double fonction, ceci plus particulièrement dans une situation d'échec là où un travail mal accompli sur le plan scolaire risque, par le fait d'une présence continue du père-instituteur, de se reporter plus facilement sur le plan familial et vice-versa.

Si les maisons, construites toutes dans le même style adapté à celui de la région, se ressemblent de l'extérieur, elles conservent pourtant à l'intérieur un aspect tout différent, propre au caractère de la nation qu'elles représentent. L'organisation de la vie interne de la maison est autonome pourvu qu'elle respecte les intérêts concernant le bien-être de l'enfant.

Chaque éducateur sait qu'on ne peut redonner aux enfants le foyer perdu. Mais on peut — tout en les aidant à accepter leur sort — créer une ambiance familiale et un terrain ferme et confiant sur lequel ils arriveront à se redresser et à récupérer les forces qui leur permettront de diriger un jour leurs pas vers un avenir meilleur.

La vie familiale, entièrement nationale, est respectée et elle se déroule pour l'enfant dans le cadre même de sa maison, autour du couple responsable, interpellé par les uns papa et maman, par les autres parrain et marraine ou même par le nom, selon les besoins individuels de chacun.

Tous les enfants d'une maison appartiennent en principe à une même confession et leur éducation religieuse, assurée par le père de famille ou par un prêtre, a lieu conformément aux traditions et aux devoirs de leur église. Ce qui est lié aux coutumes et à la culture spécifique d'une nation est maintenu et cultivé dans tous les domaines. Les liens avec le pays d'origine restent intacts par les séjours prolongés qu'y font les enfants lors des grandes vacances, par des visites et des échanges de correspondance. Les fêtes nationales des pays représentés sont reconnues jours fériés pour les ressortissants de la nation et le chœur du Village vient apporter ce jour-là, par des chants et quelques fleurs, les vœux de la communauté entière.

Les règlements d'ordre général, valables pour toute la communauté

sont peu nombreux. Il faut, pour ce qui est du ressort scolaire, respecter les heures d'enseignement mais les méthodes mêmes d'enseignement différent d'une maison à l'autre et sont conformes aux méthodes utilisées dans le pays d'origine de chacun. Il y a bien des visites de classe réciproques entre les instituteurs et des échanges de vues enrichissantes, mais il n'y a pas proprement dit une méthode d'enseignement uniforme, imposée par la direction, valable pour la communauté entière. Il en est de même pour les heures de lever ou de coucher des enfants, pour la répartition des travaux ménagers ou pour l'organisation des loisirs. Tel groupe fait une sortie le dimanche, tel autre organise des jeux pour les petits tandis que les aînés font une sortie à bicyclette. Dans une maison on prépare une fête d'anniversaire et on reçoit les invités. Les éclaireurs vont rejoindre leur équipe pendant qu'un autre groupe va à l'atelier pour confectionner quelques objets.

Il est certes beaucoup plus facile d'organiser jusque dans les plus menus détails la vie d'une communauté en établissant une réglementation stricte et imposée à l'ensemble. Mais n'y a-t-il pas là aussi pour l'enfant une double expérience de vivre à la fois la vie autonome et intime de la famille, de se plier aux lois internes de son groupe et de participer en même temps à la vie différenciée d'une grande communauté ?

Ces enfants sont destinés à retourner un jour chez eux, leur temps d'école ou leur apprentissage terminés. L'effort du Village se dirige ainsi et toujours vers les deux courants à la fois : Celui d'une éducation nationale saine, dépourvue de préjugés, apte à préserver le désir des jeunes de retourner dans leur pays et celui d'une éducation internationale, basée sur une amitié vécue entre les enfants de différentes nations.

La langue allemande, langue de la partie de la Suisse où se trouve le Village, est choisie comme langue commune pour faire le pont entre les différents groupes nationaux et la Communauté, mais aussi pour rendre possibles les contacts avec les gens mêmes de la région. Il est indispensable que nos enfants puissent se faire comprendre par le cordonnier, par l'épicier du village, qu'ils puissent se mouvoir librement et avoir des échanges normaux avec les autres enfants.

Dès leur arrivée à Trogen, les enfants se familiarisent tous avec la langue allemande. C'est au jardin d'enfants d'abord ouvert à tous les petits d'âge préscolaire, qu'ils acquièrent par des jeux et des chansons, d'une manière purement auditive les premières notions de la langue. Plus tard, en passant par le « Sprachkindergarten » où le vocabulaire est plus étendu, les enfants sont répartis dans des cours, parallèles aux classes nationales, en vue d'un enseignement plus systématique de la langue allemande. Au moment où l'enfant termine ses classes primaires obligatoires, il doit avoir des connaissances d'allemand suffisantes pour passer ses examens d'entrée à l'école secondaire et suivre dorénavant l'enseignement dans cette langue et dans une classe composée, contrairement aux classes primaires, d'élèves de différentes nations.

C'est à ce degré surtout qu'ont lieu les véritables échanges entre les nations, où les contacts en dehors du cadre national s'intensifient et où de vraies amitiés se nouent d'une nation à l'autre. D'après une enquête de M. Arthur Bill, Directeur du Village, il ressort qu'à l'âge de 14 à 18 ans, au degré de l'enseignement secondaire et au-delà, 86 % de nos jeunes ont trouvé leur meilleur ami ou amie dans une autre maison. Ce pourcentage augmente subitement par rapport aux données des âges inférieurs où la vie de l'enfant se déroule plus particulière-

ment dans le cadre national et intime de la maison.

Au degré primaire, les matinées sont réservées à l'enseignement national. Les après-midi par contre sont consacrés à des cours divers de travaux d'ateliers, à des leçons de gymnastique et de rythmique, à des disciplines artistiques (chant, dessin, flûte, modelage) auxquelles on attribue une grande importance. A ces cours, appelés cours internationaux, les enfants ne sont plus répartis d'après leur nation mais par groupe d'âge, d'après leurs intérêts et selon le programme individuel de chacun, établi au début de l'année scolaire par son père de famille.

À ces cours, comme aux cours obligatoires d'allemand, les jeunes ont l'occasion de travailler ensemble. Mais les petits aussi, aux après-midi peu chargés, ont maintes possibilités de rencontres internationales sur le terrain de jeu. Là, parfois, il faut l'intervention adroite de l'adulte pour éviter la formation et l'extension de préjugés. Il arrive souvent, au début, que les enfants se connaissent plutôt par leur appartenance à la nation que par leur nom. Aussi peut-il arriver qu'une expérience faite avec un seul enfant se reporte automatiquement sur le groupe national entier auquel il appartient. Telle petite fille vient se plaindre : « Les Italiens m'ont pris la balle », lorsqu'une seule nouvelle arrivée de la dite maison est intervenue dans son jeu pour jouer elle-même à la balle. C'est à ce moment le devoir de l'éducateur, auquel s'adresse la plainte, d'intervenir et par un échange confiant d'amener l'enfant à modifier et à individualiser son jugement, à éliminer aussi la cause de conflit avant qu'il ne devienne la source de jugements prématurés et définitifs.

D'autre part il s'agit parfois de corriger certains préjugés inculqués dans le milieu dans lequel l'enfant a vécu avant son arrivée dans la

communauté, créés à la suite de conflits politiques entre deux pays. Quelle joie lorsqu'on arrive à assister à cette transformation du jugement qui survient à un moment donné chez l'enfant à la suite même de ses propres expériences plus étendues, vécues au Village : Théodora avait 9 ans lors de son arrivée à Trogen, venant d'un grand orphelinat grec à une période où les problèmes de Chypre étaient particulièrement aigus. Quelques jours plus tard, je me promenais avec elle sur la place, quand tout à coup un petit garçon anglais tombe avec ses skis devant nos yeux. Théodora lâche ma main et se précipite comme un éclair sur le garçon. Je crois qu'elle va lui porter secours. Pas du tout. Elle lui donne un coup de pied et se sauve. Je marque ma surprise. Elle me répond : « Ce garçon est Anglais et les Anglais doivent nous rendre Chypre. Je voudrais les tuer tous... » Je ne sais pas si Théodora a pu saisir, sur le moment, mes réflexions : ce garçon n'est pas responsable de ce qui se passe à Chypre dont il ignore peut-être même l'existence. Toujours est-il qu'une année plus tard, à l'occasion de son anniversaire, cette même fillette me présentait une petite fille anglaise de son âge comme sa meilleure amie.

Les possibilités d'échanges et de communications entre les nations sont nombreuses. Elles vont de ces groupements fortuits sur la place de jeu, aux activités diverses organisées les après-midi pour les plus jeunes, jusqu'à un travail scolaire commun, étendu à toutes les matières pour les élèves de l'école secondaire. Pour le professeur qui sait en tirer profit, cette diversité d'origine des élèves offre un terrain d'action des plus intéressants. Pensons seulement à l'enseignement de l'histoire ou aux leçons de géographie.

« Il ne se passe guère une heure où l'un des enfants ne contribue spontanément à l'enrichissement d'une leçon ou qu'un autre ne dé-

fende son point de vue. Parlons-nous de l'âge glaciaire et déjà Jussi signale l'existence de vestiges pré-historiques en Finlande et Hans Erich donne une description exacte des découvertes de cette époque en Allemagne. Ce sont les élèves des pays du soleil, d'Italie et de Grèce, qui suivent avec le plus grand intérêt et avec quelques frissons, si l'on peut dire, ce thème « glaciaire ». C'est en histoire qu'ont lieu les échanges les plus fructueux. Des discussions souvent assez vives s'engagent à « l'échelon international » sans que le professeur y contribue beaucoup. Peu importe qu'elles aient pour origine Charlemagne ou Périclès, elles se terminent toutes dans le présent. Or le présent et le passé immédiat sont de puissants aimants, ce qui est compréhensible étant donné que ces enfants, qui sont encore en partie des orphelins de guerre, ont dû faire, dans leur être propre, l'expérience du cours de l'histoire. Et n'est-ce pas heureux de voir s'éveiller chez ces jeunes gens le sens de la compréhension réciproque et de pouvoir inculquer, à quelques-uns au moins, la volonté de l'entente internationale? » (Isabelle Beer, Institutrice de l'École secondaire, Rapport annuel 1958, p. 10).

Une leçon très intéressante à ce point de vue et qui contribue fortement à une meilleure connaissance des problèmes contemporains, est la leçon de « Sozialkunde », donnée une fois par semaine par le directeur du Village, à tous les élèves réunis des classes secondaires. Ici les jeunes sont mis au courant des grandes organisations internationales. Certains problèmes sociaux forment le sujet d'études communes. Même des événements politiques actuels sont discutés par les élèves, tel le problème de Chypre, où les Anglais et les Grecs, passionnés par le sujet, devaient se lancer dans une étude plus approfondie de l'histoire même de l'île pour apporter une contribution valable aux discussions. Ils

apprennent ainsi à écouter l'opinion des autres et à soutenir d'une manière disciplinée et objective leur point de vue.

Seule la connaissance approfondie d'une question aide à sa compréhension ; elle développe aussi le sens critique et crée une attitude moins sujette aux influences diverses et aux idées préconçues.

Le Village s'efforce dans tous les domaines de former les jeunes en leur donnant une bonne préparation à la vie lorsque le jour viendra où ils devront quitter les bancs d'écoliers et l'entourage de la communauté pour retourner dans leur pays. Aussi pour leur permettre d'entrer en contact avec la vie professionnelle avant leur départ déjà, les garçons de la seconde classe secondaire, font durant 3-4 après-midi par semaine, pendant une demi-année, des stages d'un mois chez différents artisans de la région qu'ils peuvent choisir eux-mêmes d'après leurs intérêts. Les jeunes ont l'occasion de connaître ainsi de près différentes professions et de se familiariser aussi avec les conditions de travail du pays dans lequel certains d'entre eux seront appelés à faire bientôt leur apprentissage professionnel.

Tandis que les enfants français quittent le Village, dans la règle, après le CEP et continuent leur formation dans un centre d'apprentissage ou dans un lycée de France, d'autres retournent dans leur pays après l'école secondaire, alors qu'un bon nombre d'entre eux acquièrent leur formation professionnelle en Suisse. La situation de chaque enfant est étudiée individuellement et de manière approfondie aussi bien en ce qui concerne le choix de leur profession que celui du lieu où devra s'effectuer la formation. De cela dépend en grande partie la réintégration du jeune dans son pays. Le Village essaie de la favoriser également par la création de comités nationaux, dont la charge principale est, entre autres, de

trouver, le moment venu, un emploi correspondant et d'aider d'une manière générale le jeune à ses débuts, une fois de retour dans son pays natal.

## EVOLUTION (1956-1966) (1)

Qu'advient-il du Village après 10 ans lorsque les orphelins de guerre seront rentrés dans leur patrie pacifiée et rétablie ? Cette question que s'était posée déjà W.R. Corti, le fondateur du Village, a trouvé entre temps sa réponse dans la pratique. Par une extension heureuse des buts posés au point de départ et fidèle toujours à sa première idée directrice, le Village étend de plus en plus son plan d'action vers des pays extra-européens et adopte ainsi, dans la mesure de ses possibilités le programme d'entre-aide aux pays en voie de développement, en participant à la formation de cadres.

Un proverbe chinois dit : « Donne un poisson à un homme et il arrivera à se rassasier pendant une journée. Apprends-lui à pêcher et il aura de quoi se nourrir pendant toute sa vie. »

A ses débuts le Village reçoit presque exclusivement des orphelins de guerre des pays d'Europe. Il accueille des enfants de France, d'Italie, d'Autriche, d'Allemagne, des enfants polonais et hongrois, repris depuis par leur gouvernement, des enfants finlandais et grecs et en 1950 des enfants de Grande-Bretagne. Cinq de ces nations sont représentées par deux maisons. Il n'y a pas de sélection proprement dite des enfants, sinon celle dictée par l'abandon total, à la suite de la perte du foyer familial. Les premières

(1) Source : " Alte und neue Kinderdorf-Aufgabe ", étude par Arthur Bill, Directeur du Village d'Enfants Pestalozzi à Trogen, Suisse.

années, le Village compte 70 % d'orphelins complets, 20 % de semi-orphelins et 10 % de cas sociaux. L'idée primordiale d'aider l'enfance malheureuse est mise pleinement en vigueur. Puis peu à peu les orphelins de guerre font place à des enfants abandonnés, privés de leur foyer pour des raisons sociales. En 1960 déjà, le Village compte 14 % d'orphelins complets, 55 % de semi-orphelins et 31 % de cas sociaux. Puis une sélection s'impose pour rejoindre le second but du Village sur le plan d'une éducation internationale. Pour que les enfants arrivent à bénéficier d'une telle éducation, il faut la présence d'un certain niveau intellectuel et d'un certain équilibre psychique. Il est aussi nécessaire que les enfants soient assez jeunes, lors de l'admission, pour avoir le temps d'apprendre une seconde langue étrangère sans perte de temps et être capables, au degré secondaire, de suivre l'enseignement en allemand. Aussi l'âge d'admission est-il fixé entre 5 et 9 ans.

Les propositions qui nous parviennent des services sociaux, diffèrent d'un pays à l'autre.

La Grande-Bretagne soumet uniquement des propositions de semi-orphelins, l'éducation des orphelins étant assurée à l'intérieur du pays. La France s'adresse souvent à nous pour placer un groupe de frères et sœurs dont il s'agit de sauvegarder les liens de famille par une éducation commune, tandis que la Grèce s'oppose par principe, d'après une loi du pays, au placement de deux enfants de la même famille. Tandis qu'un pays met l'accent sur le bénéfice de l'éducation internationale du Village et fait en conséquence une sélection minutieuse des enfants sur le plan intellectuel et affectif, un autre voit surtout l'œuvre de bienfaisance et l'avantage de l'éducation individuelle en petits groupes et envoie des enfants troublant peut-être la vie communautaire des grands orphelinats ou diffi-

ciles à placer dans les institutions existantes dans le pays.

Cette diversité de vues en ce qui concerne le recrutement des enfants crée, dans la mesure où les orphelins de guerre sont remplacés par des orphelins sociaux, des difficultés croissantes. D'autre part, plusieurs pays d'Europe, rapidement rétablis, possèdent un nombre suffisant d'institutions pour assurer aux enfants une éducation et une instruction appropriées à l'intérieur même du pays. Il n'est pas étonnant que l'intérêt de ces pays baisse au fur et à mesure de leur rétablissement économique et social et, que réduisant le nombre de leurs enfants, ils se contentent de marquer leur présence dans le cadre international du Village par une seule maison. Ainsi les années 1963-1965 sont-elles marquées par la fermeture de 3 maisons d'enfants : celles de la Grande-Bretagne, de la France, de la Grèce...

En 1956, le Village reçoit un groupe d'enfants réfugiés hongrois. Mais c'est en 1960 que le Village, avec l'arrivée des enfants tibétains, tente réellement une nouvelle expérience et entre dans une nouvelle phase par l'admission d'un groupe appartenant à une autre religion et à un autre continent.

La situation plus stable de certains pays d'Europe et les nouvelles qui arrivent concernant le sort des enfants de pays d'Afrique et d'Orient ne restent pas sans influence sur les dirigeants du Village qui, dès 1961, plus particulièrement et pleinement conscients des difficultés, se mettent à une étude plus systématique du moyen de contribuer — si modestement soit-il — au programme d'entraide aux pays en cours de développement.

En janvier 1964, une des maisons britanniques, fermée quelques mois auparavant, reçoit un second groupe d'enfants tibétains. En 1965, à la demande de leurs gouvernements respectifs, une première équipe d'éducateurs et d'enfants de la Corée du

Sud est accueillie dans l'une des maisons françaises, tandis que l'une des maisons grecques est mise à la disposition d'enfants tunisiens.

Ces arrivées amènent non seulement une transformation dans l'aspect extérieur du Village, mais elles élargissent les frontières et enrichissent en même temps la communauté entière par l'apport de nouvelles cultures et de nouvelles religions.

Le programme des enfants de pays extra-européens est quelque peu modifié. Pour assurer ici à tout prix une bonne sélection d'enfants aptes à profiter de l'éducation internationale, mais aussi d'une formation plus poussée, l'âge d'admission des premiers enfants coréens et tunisiens est de 11 à 13 ans. Après une année d'enseignement intensif de la langue allemande (méthode programmée), ces enfants suivront pendant trois ans les cours de l'école secondaire avant de commencer leur formation professionnelle dans les carrières techniques et sociales afin de servir eux-mêmes de cadres dans leur pays. Selon ce programme, le séjour des enfants à l'étranger sera moins long et le danger d'un dépaysement réduit, même si des séjours réguliers dans le pays natal pendant les vacances ne seront guère possibles en raison des grandes distances. La rotation plus fréquente qui en résultera, permettra d'autre part d'étendre l'aide à un nombre plus élevé de jeunes.

Le groupe de ces enfants est également confié à un couple d'instituteurs du même pays qui maintient les traditions culturelles et religieuses de son pays. — Avec l'admission des enfants, accueillis pour une formation complète de quelques années, la direction du Village envisage en même temps l'arrivée de 2 à 3 moniteurs qui, après des stages de deux ans seront appelés à retourner dans leur pays pour y

travailler dans les carrières pédagogiques et, à la suite des contacts établis, y faciliter plus tard la réintégration des jeunes dans leur travail et dans la vie sociale de leur pays.

Par cette extension vers d'autres régions et d'autres continents, le Village n'abandonne pas pour autant les maisons de pays européens qui doivent former la base sur laquelle doit s'appuyer la conception fondamentale d'une Communauté pédagogique internationale. Ces nouveaux contacts susciteront, peut-être, chez l'un ou l'autre des éducateurs et des apprentis européens le désir de se rendre dans un des pays en voie de développement, d'y apporter son expérience et de travailler la main dans la main avec ceux dont il a eu l'occasion de connaître les problèmes et dont les coutumes, la pensée et le mode de vie ne lui seront plus étrangers.

Pour réaliser ce projet dans toute son envergure, il faudrait absolument que, sur le terrain européen également, la sélection des enfants soit faite dans de meilleures conditions pour que les possibilités offertes puissent être d'un profit égal pour chaque groupe national. Les éducateurs qui auront saisi et adopté l'étendue des nouveaux horizons de cette petite communauté, sauront éveiller à leur tour chez les jeunes, dont ils auront à s'occuper, la foi qui leur donnera l'élan pour contribuer à cette œuvre d'entraide humaine au-delà de toutes frontières.

Le Village avec son effectif de 210 enfants environ de 12 pays différents n'est qu'une modeste expérience, un effort vers la formation d'une humanité prête à donner ses forces les meilleures en vue de construire un monde de fraternité et de paix.

« Il vaut mieux allumer une petite lumière que de se plaindre de l'obscurité » (Confucius).

# VIVRE AVEC LES ENFANTS

## les relations éducateur-enfant en dehors du cadre scolaire

par R. COMMINS

La pratique de l'action éducative conduit toujours à s'interroger sur le sens et la qualité des liens qui se tissent entre l'éducateur et l'enfant.

L'éducation traditionnelle insiste sur la valeur de l'exemple ; la relation est mouvement du faible vers le fort, de l'enfant vers l'éducateur ; elle est réponse à un appel de l'adulte :

« Donnez envie à tous ceux qui vous approchent d'aimer ce que vous aimez et de croire ce que vous croyez » (1).

Les maîtres qui se réclament de l'éducation nouvelle se défendent de modeler l'enfant à leur image ; ils recherchent l'épanouissement de sa personnalité dans une relation fraternelle et égalitaire ; il s'agit :

« De vivre avec ses élèves, de travailler avec eux, de les connaître, de les regarder vivre, de les aider, d'être l'un d'eux, plus averti sans doute, mieux informé, plus expérimenté, mais l'un d'eux » (2).

La relation éducateur-enfant peut encore prendre le caractère d'une relation psychothérapique et viser une modification des structures de la personnalité de l'enfant :

« Le déroulement d'une psychothérapie n'est pas, dans ses grandes lignes, différent de ce que les éducateurs observent dans les évolutions au sein de leur groupe » (3).

Les enfants reproduisent avec leurs éducateurs les attitudes qui leur sont habituelles dans le cadre familial, par un phénomène comparable au « transfert » constaté dans les cures psychanalytiques (4).

Ainsi, la relation entre l'éducateur et l'enfant n'a pas seulement pour fonction de favoriser l'acquisition d'un savoir, de permettre à l'enfant de se développer dans un cadre social compréhensif et harmonieux ; elle est encore, surtout pour l'enfant socialement inadapté, caractériel ou névrosé, un moyen de revivre ses conflits antérieurs, lui offrant ainsi l'occasion de les dépasser. L'éducateur comme l'enfant, trouve des

(1) Courtois (G.), Pour réussir auprès des enfants, 16<sup>e</sup> édition, Éditions Fleurus PARIS, 1959, p. 27.

(2) Cousinet (R.), La formation de l'éducateur, P. U. F., PARIS, 1952, p. 44.

(3) Amado (G.) Guyot (G.), L'éducateur psychologue, Enfance, Mars-Avril 1957.

(4) Amado (G.) et collaborateurs, Méthodes psychologiques, pédagogiques et sociales en psychiatrie infantile, Institut national d'hygiène, PARIS, 1961.

satisfactions dans une relation stable et authentique qui lui donne l'impression d'être admis et apprécié, et lui procure un sentiment de sécurité indispensable à son propre équilibre.

Cette compréhension mutuelle, ce

« passage de la rencontre à la connaissance » (5),

a longtemps semblé de nature mystérieuse, marque d'une aptitude, d'un don inné de l'éducateur. On admet aujourd'hui que l'aisance à nouer des relations avec autrui s'acquiert par l'expérience, et par l'analyse que l'individu peut faire de ses conduites dans des situations déterminées. La réflexion pédagogique s'est exercée longtemps sur les matières d'enseignement, puis sur l'enfant. Elle tend à s'exercer de plus en plus sur le maître, à partir des relations qu'il établit avec l'enfant dans un cadre pédagogique original.

Une telle analyse emprunte parfois le langage particulier aux diverses écoles de psychothérapie individuelle et collective, comme si la situation éducative était totalement comparable à une situation psychothérapique. Cela ne va pas sans quelque méprise. Nous croyons que les situations pédagogiques ne doivent pas être interprétées en référence à des théories psychologiques, mais étudiées pour elles-mêmes.

Dans cette étude nous nous limiterons à rapporter des faits, et les réflexions qu'ils suscitent, en nous plaçant du point de vue de l'éducateur.

A celui qui est engagé dans une action concrète et quotidienne, tout apparaît à la fois trop simple et trop complexe. Les choses familières ne semblent pas mériter d'être évoquées; les faits, trop nombreux, s'ordonnent difficilement. Bien que nos observations portent sur des enfants présentant des troubles du comportement, placés dans un Centre de Rééducation Médico-Pédagogique, nous ne chercherons pas comment l'éducateur peut apporter un soulagement à l'enfant névrosé, ou aider l'enfant prépsychotique à structurer sa personnalité, ce qui est l'aspect proprement thérapeutique de son travail; nous essaierons seulement de décrire comment se nouent les relations dans un cadre institutionnel défini, et ce que représente cette relation, pour l'enfant et pour l'éducateur. Cette méthode, si l'on peut appliquer le mot à une approche aussi simpliste, et aussi lacunaire, nous paraît la plus propre à susciter la réflexion psycho-pédagogique, et la discussion sur ce sujet difficile.

Nous envisagerons les relations individuelles, c'est-à-dire celles qui impliquent l'éducateur et un seul des enfants, et particulièrement celles qui s'établissent en dehors du cadre scolaire.

Il nous arrivera cependant de faire appel au témoignage des instituteurs qui participent largement à la vie collective en dehors des heures de classe.

Ces observations ont été recueillies à « LA MAYOTTE », Centre de Rééducation Médico-Pédagogique, pour garçons et filles de 8 à 14 ans présentant des troubles du comportement et de la conduite. A « LA MAYOTTE » les enfants vivent par groupes de 15 environ; trois adultes partagent la vie du groupe : l'un est chargé de l'enseignement, les deux autres, des travaux manuels, des activités physiques et culturelles, et de l'organisation de la vie quotidienne. Cette répartition des tâches n'est pas rigide. Le groupe dispose de locaux indépendants; une coopérative lui assure une autonomie financière limitée qui permet d'acheter le matériel nécessaire aux activités éducatives, et donne la possibilité d'effectuer une dizaine de sorties annuelles : excursions, visites, spectacles.

Le groupe est constitué en début d'année scolaire et dure jusqu'au mois de juin suivant. Cette permanence permet aux enfants de multiplier les expériences sociales dans un milieu contrôlé, où les adultes jouent un rôle de médiateurs. Le groupe évoluant

(5) Lafon et Collaborateurs, Vocabulaire de psycho-pédagogie et psychiatrie de l'enfant P. U. F., PARIS, 1963, article lien.



*« Vivre avec ses élèves, travailler avec eux, les connaître,  
les regarder vivre, les aider, être l'un d'eux. »*

au long de l'année, les relations entre un éducateur et un enfant donné sont influencées par la situation particulière de l'enfant par rapport à ses camarades : responsabilités assumées, rivalités, prestige lié à une réussite passagère. Parler de la relation éducateur-enfant ne doit jamais faire oublier que cette relation se développe au milieu d'un groupe, parmi des témoins qui portent des jugements sur les activités de l'un et de l'autre. L'éducateur et l'enfant restent préoccupés de leur rôle respectif : l'un craindra d'apparaître trop faible, en cédant à sa sympathie pour tel enfant, l'autre redoutera les réflexions ironiques des camarades, en se montrant trop respectueux des consignes.

Même lorsqu'il est seul avec un enfant, l'éducateur sait que ses paroles seront reprises, commentées, déformées. Après l'entretien, son interlocuteur sera accablé de questions par le chœur des camarades :

« Qu'est-ce qu'il t'a dit ? Pourquoi il te parlait en particulier ? Pourquoi tu nous le dis pas ? »

Des activités permettent aux enfants de différents groupes de se rencontrer, des moments de jeux libres favorisent les échanges individuels.

Des règles communes sont proposées aux enfants : tutoiement réciproque, utilisation des prénoms pour désigner les adultes et les camarades, participation à l'entretien des locaux, organisation démocratique des activités collectives, fêtes traditionnelles. Elles contribuent à créer un style de vie et donnent une unité aux divers groupes de l'établissement.

La présence des médecins et des psychologues qui suivent régulièrement les enfants est un élément important de la situation pédagogique. Les relations particulières établies durant les entretiens psychothérapeutiques ou les examens psychologiques ne semblent pas influencer directement les attitudes vis à vis de l'éducateur. En revanche, les échanges fréquents entre psychologues, médecins et éducateurs aident ces derniers à exprimer et à analyser leurs relations avec les enfants et les conduisent à modifier leurs attitudes.

Les relations entre éducateur et enfant sont aussi influencées par la présence des autres éducateurs. Tout groupe tend au conformisme social, et exerce une pression sur chacun de ses membres; l'éducateur tend à adopter les rôles proposés par ses collègues plus anciens, ce qui nuit à la spontanéité nécessaire des relations adulte-enfant. L'intervention d'un collègue peut dévaloriser le personnage de l'éducateur aux yeux de l'enfant, susciter de sa part des réactions agressives, ou une réserve craintive. L'enfant peut éprouver une certaine déception, lorsque son éducateur l'abandonne pour converser avec un collègue et peut même ressentir une véritable jalousie.

L'intensité des sentiments à l'égard de l'éducateur est en rapport avec l'éloignement de la famille. Dans l'établissement, les visites sont régulières, fréquentes et les enfants domiciliés dans la région, partent chez eux chaque quinzaine. Les contacts fréquents entre parents et éducateurs, même s'ils restent superficiels, limités à l'échange de banalités, favorisent la compréhension réciproque, et tempèrent l'agressivité latente des parents qui s'exprime souvent par des critiques concernant la personne ou le mode d'action de l'éducateur. La présence de l'enfant en tiers, et muet, durant ces échanges est gênante. L'enfant est mal à l'aise. L'éducateur aussi : ou bien il invite l'enfant à participer à la conversation, mais cette participation reste formelle, ou bien il accepte de le tenir à l'écart, et l'enfant souffre de se sentir décrit et jugé sans pouvoir exprimer ce qu'il pense.

Les relations éducateur-enfant sont ainsi limitées et orientées par les conditions générales de vie : groupement et activités des enfants, convictions pédagogiques de l'équipe éducative, présence de certaines personnes.

Quelques exemples aideront à comprendre comment elles se nouent concrètement dans ce cadre général.

Toute rencontre comporte un instant d'hésitation, une observation réciproque, une double interrogation : qui prendra l'initiative ?

Certains enfants, très anxieux, ne supportent pas la présence de l'éducateur, et cherchent à l'intégrer immédiatement dans leur monde personnel, comme un objet qu'on utilise, comme un miroir ou comme un jouet.

*ALM (8 ans, G.)* tend sa chaussure lorsqu'il rencontre un éducateur en disant : « Tu m'attaches mon lacet ? ». Il saisit le bras de l'adulte qui passe à sa portée : « Tu restes avec moi ? Tu viens voir mon cahier ? Tu me donnes une bille ? ».

*PIB (12 ans, G.)* me crie toujours : « Bonjour, C... ! » du plus loin qu'il m'aperçoit; puis il me tend la main et me demande le titre du prochain film. Pendant plusieurs mois, il m'a interrogé régulièrement, à chaque rencontre, pour savoir quelle était la distance entre l'établissement et son domicile, et par où il fallait passer pour aller chez lui.

*CAS (8 ans, F.)* invite l'éducateur à aller voir les représentations qu'elle organise dans sa chambre, avec quelques camarades. A chaque rencontre, elle minaude, sourit, prend la main avec tous les signes de l'enthousiasme. Lorsque l'éducateur est installé comme spectateur, elle dirige ses acteurs, se réservant le rôle de vedette, et jouant visiblement à l'intention de l'adulte auquel elle adresse des clins d'œil de connivence.

Aucune de ces initiatives ne ressemble à la recherche d'une relation véritable, c'est-à-dire à un échange, à un enrichissement réciproque, à une compréhension plus

profonde de soi et d'autrui. Elles témoignent d'un besoin de contact avec l'adulte, que l'enfant n'ose pas toujours manifester.

Un lundi matin, je rentre dans une chambre; les enfants m'entourent, et me présentent les cadeaux reçus la veille, lors de la visite des parents, ou les objets qu'ils ont rapportés de chez eux.

*ROW* (8 ans, G.) reste à l'écart. C'est un enfant inhibé, opposant, passif, avec lequel je n'ai jamais eu aucun contact. Soudain il sort un sac de billes de sa poche, et, sans prononcer un mot, il le tend vers moi.

Le comportement a été induit par le groupe. S'agit-il d'un désir de conformisme social ou la démarche vers l'adulte, longtemps inhibée, a-t-elle enfin trouvé le moyen de s'exprimer? C'est un fait que les enfants timides recherchent souvent le contact d'une manière indirecte, en s'appuyant sur un camarade.

A table; quatre enfants de 10 à 11 ans; un éducateur; personne ne dit mot. Deux enfants commencent à parler, à voix basse, du spectacle de télévision de la veille. Ils jettent des regards furtifs vers l'éducateur, et rient sous cape. Puis l'un s'adresse à lui, après s'être assuré, du regard, du soutien de son camarade : — « Tu l'as vue, l'émission à la Télé hier soir ? ».

Les jeunes adolescents abordent souvent l'adulte sur un ton de plaisanterie, de badinage.

*PAT* (14 ans, G.) et *JEB* (13 ans, G.) se dirigent vers moi; ils se regardent, sourient, se poussent du coude. Pat prend la parole : « Ben, voilà; c'est pour la cabane météo; on voudrait un peu de bois ». Il se dandine, tourne la tête : « Continue, toi ! » Jeb commence : « Ben oui, du bois, pas trop, faut tout de même qu'il y en ait assez... » etc.

A la timidité des enfants répond parfois la gêne de l'éducateur. Prendre l'initiative d'un contact avec un enfant, c'est souvent lui adresser une parole banale, utiliser une formule toute faite : « Ça va ce matin ? » ou encore lui poser une de ces questions qui évoquent l'enquête sociale : « Où habites-tu ? Que font tes parents ? Où vas-tu passer tes vacances ? » De telles questions, qui sont peut-être vécues par l'enfant comme une marque d'intérêt, et lui donnent le plaisir de parler des siens, de raconter ses souvenirs, ou d'exprimer des projets, semblent à l'éducateur, qui les répète souvent, formelles et ridicules.

Beaucoup de relations naissent à l'occasion d'une remarque, d'un jugement porté sur l'attitude ou les réalisations de l'enfant; que ce jugement soit positif ou négatif, la situation créée entre les deux interlocuteurs n'est pas égale; l'un s'instaure, *a priori*, en juge, en maître, l'autre se trouve placé du même coup en position d'infériorité, ce qui induit des réactions de défense, ou de fuite. De telles relations conduisent parfois au conflit, plus ou moins consciemment désiré par l'enfant. Il n'y a pas de relation qui ne prenne à un moment ou à l'autre la forme du conflit.

*GIP* (11 ans, G.) lit un livre de bibliothèque en classe. La maîtresse demande aux enfants de prendre leur cahier de calcul; Gip ne bouge pas; la maîtresse insiste, en donnant des consignes précises au groupe, et en s'adressant à quelques enfants en particulier, mais non à Gip qui reste plongé dans son livre. La leçon commence. Cinq minutes plus tard, Gip explose : « Pourquoi tu ne me dis rien à moi ! tu vois bien que je n'ai pas pris mon cahier, pourquoi ne me grondes-tu pas ? ».

La relation qui s'établit lors d'un conflit n'est pas toujours négative, même si elle est un peu rude.

Durant une réunion, Dod (9 ans, F.) se montre désagréable; elle bavarde sans cesse; en tant que responsable de la réunion, je l'invite à se taire, mais elle continue à gêner tout le monde; nouvelle remarque sur un ton autoritaire; elle fait mine alors de quitter la salle. Je la prends vivement par la main et la retiens près de moi, sans lâcher sa main, malgré les efforts qu'elle fait pour se dégager. La réunion se poursuit, Dod se calme. A la fin, je lâche sa main, je la regarde, je souris. Elle aussi : « Tu ne crois pas que tu exagères de bavarder ainsi? ». Pas de réponse, elle tourne la tête, prend une mine confuse. Elle n'ose pas s'enfuir. Je la délivre en l'invitant à retourner vers ses camarades. Les jours suivants, quand elle me croise Dod sourit, et, une fois, nous bavardons amicalement de son travail scolaire, sujet qu'elle n'aborde pas volontiers.

Ces exemples suffisent à montrer que les périodes de temps libre offrent des occasions de contacts individuels nombreux entre enfants et éducateurs, mais ne permettent pas toujours d'établir de véritables relations. Celles qui naissent à l'initiative des enfants traduisent souvent des préoccupations personnelles importantes, ou certains traits de personnalité qui risquent de dérouter l'éducateur. Celles qui naissent à l'initiative de l'adulte semblent peu authentiques.

Durant les activités plus organisées, les relations sont influencées par le fait que l'éducateur s'adresse généralement au groupe; les contacts individuels se réduisent souvent à des jugements portés par le maître sur l'activité de l'enfant.

Les contacts les plus naturels, les plus aisés s'établissent à l'occasion des tâches individuelles qui nécessitent l'aide de l'éducateur sous forme d'une participation matérielle efficace au travail entrepris par l'enfant. De tels contacts sont fréquents dans les petits groupes de travail manuel, où l'on ne cherche pas un rendement, où une véritable collaboration s'établit entre l'éducateur et l'enfant. Face au matériau, et outils en main, enfant et éducateur sont également libres et spontanés, également participants. La situation développe une confiance réciproque, elle favorise l'expression des souvenirs et des projets symbolisés par l'objet qui prend forme d'une séance à l'autre et témoigne de l'effort commun.

On pensera ici que le travail scolaire pourrait être conçu sous cette forme. Sans doute. Mais il faudrait se garder de conclure trop vite : le petit groupe de travail manuel constitue une situation nouvelle, inconnue de la plupart des enfants, qui est vécue comme une forme de loisirs. Le travail scolaire est associé à la structure scolaire générale et débouche sur la vie de travail. L'enfant n'attend peut-être pas la même attitude de la part de l'éducateur, qui partage ses activités dans un petit groupe de travail manuel, et de la part de l'instituteur qui doit l'aider à acquérir un « savoir scolaire » qui conditionne sa situation future.

Cette attente de l'enfant n'est-elle pas une illusion de l'éducateur?

Poser cette question, c'est poser indirectement la question essentielle quand on parle de la relation éducateur-enfant; une relation véritable, c'est-à-dire faite d'échanges réels et de compréhension mutuelle, correspond-elle aux moyens dont dispose l'enfant de 9 à 13 ans, peu capable d'analyser ses propres motivations, et encore moins d'accéder à la connaissance d'autrui? Une telle relation n'est-elle pas impossible, lorsqu'il s'agit d'enfants souffrant de troubles du comportement et de la conduite?

Il ne paraît pas possible de répondre d'une manière satisfaisante à ces questions.

Nous présenterons seulement quelques observations recueillies spontanément, ou à l'occasion d'entretiens systématiques avec les enfants.

Les jugements portés sur l'éducateur restent peu explicites, mais témoignent des possibilités d'analyse des enfants.

*JOE (10 ans G.)* : « M. (une éducatrice) est partie; je ne la regrette pas. Elle ne répondait jamais aux questions. A., Elle était gentille, elle nous faisait faire des choses. P., je ne l'aimais pas beaucoup; elle disait toujours qu'on ferait quelque chose, et on ne le faisait pas. »

Afin de déterminer si les enfants de 8 à 10 ans étaient en mesure de prêter des motivations à leurs éducateurs, et quelles étaient ces motivations, nous avons présenté à 15 enfants d'un même groupe trois courtes histoires, rapportant des situations vécues : jeu organisé, jeu libre, petit travail d'entretien. Après nous être assurés qu'ils avaient compris les histoires, nous leur posons quelques questions, et entre autres, des questions du type : « Pourquoi l'éducateur fait-il cela? »

Les réponses expriment parfois une simple relation de cause à effet :

— Pourquoi l'éducateur ne fait-il pas attention? (Il s'agit d'un enfant qui s'amuse au lieu de faire le travail d'entretien dont il est chargé; l'éducateur ne s'en est pas aperçu, et lui dit que c'est bien.)

— Parce qu'il ne l'a pas vu jouer... parce qu'il le voit qui astique... parce qu'il n'a pas bien vu l'eau... parce qu'il n'a pas entendu qu'il jouait (5 réponses sur 15).

Les autres réponses témoignent d'une meilleure compréhension et offrent un exemple des systèmes d'explication des enfants de ce groupe.

— Il est peut-être pressé... Il n'a peut-être pas envie de se fâcher... pour ne pas faire d'histoires... il n'est pas de mauvaise humeur... il a autre chose à s'occuper... il y a des dames de services qui passent après.

Une autre question avait trait à l'attitude d'un éducateur qui lors d'un « ballon-prisonnier » n'avait pas exigé qu'un enfant, pourtant touché par le ballon, s'en aille dans le camp des prisonniers, car l'enfant affirmait ne pas être pris.

— Pourquoi l'éducateur dit-il : « Ça va bien ! au lieu d'envoyer l'enfant dans le camp des prisonniers? »

— Parce qu'il est gentil... ça passe pour la première fois... parce qu'il n'est pas méchant... pour ne pas se fâcher... parce qu'il n'aimait pas les histoires... ça ne lui fait rien, il est le plus fort... il sait que l'enfant se vante, il va lui jouer un tour.

Dans la vie quotidienne, si l'on évoque, avec un enfant les raisons de son attitude désagréable vis à vis d'un éducateur, on obtient souvent des réponses stéréotypées :

— Je ne l'aime pas; on peut pas lui parler; il râle toujours; il crie pour un rien; qu'est-ce qu'il se croit; il a des préférés... c'est toujours moi qui prend... personne peut le voir... etc.

Tout cela paraissant davantage une accumulation de reproches formels, qu'une prise de conscience objective et réelle de la situation.

Les enfants qui ont des troubles du comportement ont parfois une vive compréhension des relations sociales et perçoivent avec finesse les motivations de leur interlocuteur, car ils sont sur la défensive. Mais on peut dire que la majorité des enfants, entre 8 et 12 ans, n'ont guère les moyens de nouer une relation très élaborée avec un adulte; ils n'ont pas le sens des situations sociales; les intentions qu'ils prêtent à l'adulte sont la projection de leurs propres motivations, exprimées d'une manière simpliste, ou reflètent le conformisme du milieu social où ils ont vécu. C'est seulement vers 13 ans,

lorsqu'il y est encouragé par le milieu où il vit, que l'enfant devient capable d'une analyse plus fine et plus objective d'autrui. (6)

Quel rôle joue le langage dans l'établissement d'une relation avec l'éducateur? L'absence de contacts est-elle liée à un déficit du langage oral? Une syntaxe maladroite, un vocabulaire pauvre et imprécis, peuvent-ils gêner la communication entre l'enfant et l'adulte au point de les rendre étrangers l'un à l'autre?

Les observations suivantes font apparaître le problème sous un jour différent. Le langage n'est pas le seul moyen d'échange, il n'est pas seulement un moyen d'échange. Il est une manifestation sociale. Parler à quelqu'un n'est pas seulement lui transmettre un message, mais d'abord le reconnaître comme digne d'intérêt, d'amitié. Refuser d'adresser la parole à quelqu'un ce n'est pas le priver d'information, c'est l'ignorer, le mépriser, comme le marque la « mise en quarantaine ».

*ALD (13 ans 3 en mars 1966) est un garçon qui présente un grave retard du langage; la lecture est d'un niveau CE1; l'expression écrite est presque indéchiffrable. Mais l'enfant est actif, capable de bonnes réussites dans les activités manuelles. Les résultats au WISC confirment la discordance entre le Q.I. verbal de 83 et le Q.I. performance de 102. On relève dans le dossier :*

*Octobre 1964 : excellente compréhension des relations sociales, malgré une certaine agressivité. Pas de connaissances générales, vocabulaire déplorable. Avec l'éducatrice, attitude de « collaborateur », seule attitude qui permette avec ALD des relations détendues. Il réagit violemment à la sévérité, se bute facilement (éducatrice).*

*Facilité pour nouer des contacts avec ses camarades. Dans le groupe, statut de meneur; réussit bien si large part d'initiative et assez de liberté d'exécution; sensible à l'encouragement (éducateur). Très serviable (instituteur).*

*Juin 1965 : D'emblée bien adapté au groupe... (mais) ALD est souvent dérouté du fait qu'il comprend mal soit les explications données en cours d'activité, soit les informations reçues en réunion de groupe, soit les consignes données avant le jeu... De grosses difficultés pour s'exprimer; bien que très actif, coopérant et choisi, impossibilité d'organiser les petites responsabilités qui lui sont confiées : ALD apparaît plus confiant. Il semble que son dynamisme ait été sauvegardé malgré les difficultés de communication (éducateur). Je l'ai pris en particulier : je lui faisais lire et écrire des mots présentant des difficultés... j'ai fractionné les exercices en les expliquant d'abord... en calcul je lui lisais d'abord les problèmes... mes contacts avec lui ont toujours été bons et cela nous a beaucoup aidés (instituteur).*

*Décembre 65 : garçon dévoué, aimable, qui a de bons contacts avec moi. Il prend un vif intérêt aux « exposés » du samedi après-midi; pendant cette activité, il a toujours quelque chose d'intéressant à dire (instituteur).*

(6) Burstin (J.) L'évolution psycho-sociale de l'enfant de 10 à 13 ans. Delachaux et Niestlé, Neufchâtel, 1959.

Dans ce cas précis les difficultés de langage, qui sont graves, n'ont pourtant pas empêché l'enfant de multiplier les contacts avec son entourage. Cette aisance à établir une relation avec l'instituteur l'a aidé à suivre la scolarité dans une classe de CM1 malgré un niveau de langage bien inférieur. Les difficultés limitent pourtant l'épanouissement de l'enfant. L'exercice des responsabilités sociales auprès des camarades est difficile, malgré un grand désir d'activité. Les relations risquent de rester superficielles. Les échecs éprouvés par l'enfant peuvent amener des réactions agressives.

L'observation suivante montre qu'une bonne intelligence verbale et le maniement aisé du langage ne suffisent pas à créer une relation véritable.

*VIA* (10 ans 5) garçon fin, intelligent (Q.I. sup. 122 à 8; 2, et actuellement au WISC Q.I. verbal 111; Q.I. performance 102).

*Octobre 1963* : aime parler de lui, mais les rapports sont superficiels (institutrice). Il voudrait toujours que je m'occupe de lui à la façon d'une mère; il me demande souvent de le boutonner, de l'aider à faire son lit... il ne sait rien faire sans m'en avoir parlé (éducatrice).

*Décembre 1963* : très confiant, très affectueux, parfois même trop familier (éducatrice).

Une certaine arrogance verbale, mais qui disparaît très vite devant les remontrances; contact sympathique mais qui demeure superficiel (éducatrice).

Cherche sans cesse le contact et les encouragements (institutrice).

*Février 1964* : toujours prêt à me donner des conseils, très familier ou très distant; le contact n'est pas bon (éducatrice).

*Avril 1964* : ne supporte plus les reproches; ne reconnaît jamais ses torts, bougonne sans arrêt lorsqu'on lui fait une réflexion (éducatrice).

Malgré une certaine facilité, les contacts gardent un côté très superficiel. Ce sont souvent des échanges verbaux, mais sans qu'il se passe rien d'autre (éducatrice).

*Octobre 1964* : aime parler de lui et rendre service, n'admet pas toujours les reproches qui lui sont faits, aime montrer son travail (instituteur). Passif, réagit souvent maladroitement; émotif; sollicite souvent l'éducateur pour régler les différends dont les causes sont insignifiantes (éducateur). Vient toujours se plaindre des mauvais traitements que le monde entier s'ingénie à lui faire subir; relations en apparence détendues : enfant d'un extérieur brillant, qui est au fond un anxieux (éducatrice).

*Juin 1965* : je l'ai obligé à rester, dans la conversation, sur un sujet précis, afin de lui éviter de bavarder sans but (éducatrice).

*Décembre 1965* : enfant intelligent, un peu trop sûr de lui, assez bavard, parfois boudeur et opposant. Sait être parfois charmant et enjôleur. Veut toujours discuter. Peu de relations avec moi (éducatrice).

*VIA* utilise le langage pour briller et séduire l'adulte, pour soutenir la réputation d'intelligence acquise dans son milieu familial constitué essentiellement de femmes, car il est, comme il dit, « le seul homme de la famille ». Le langage est encore pour lui

un moyen de défense, parler habilement c'est s'imposer à son interlocuteur, et éviter les questions gênantes qui le bouleversent émotivement. De même qu'il est incapable de supporter une remontrance, VIA est incapable de suivre une conversation car il ne fait jamais l'effort de comprendre son interlocuteur : il utilise ce qu'on lui propose pour discuter sans fin afin de se justifier, ou fuit, emporté par ses propres associations.

*GER, 13 ans 8*, garçon mou, un peu maladroit, élevé par une mère autoritaire et protectrice; il présente un zozotement; Wechsler adulte Q.I. performance 109. Ce garçon contrairement au premier, n'a pas de troubles spécifiques du langage; il lit et orthographe comme un élève du F.E.P. de niveau moyen. Les contacts avec l'adulte sont médiocres, bien qu'il aspire à un certain conformisme.

*Octobre 1963* : GER est assez réservé, mais n'hésite pas à venir me trouver (éducateur). Coopérant mais très inquiet (éducatrice).

Parfois replié sur lui-même, en opposition plus ou moins directe (éducatrice).

*Décembre 1963* : rapports améliorés plus naturels qu'auparavant, cependant attitude toujours un peu inhibée (éducateur).

*Février 1964* : poli serviable, une certaine hostilité transparait parfois sous des dehors pacifiques (éducateur). Moins confiant qu'au premier trimestre, évite l'éducatrice, sournois, mal à l'aise, opposition masquée (éducatrice). C'est bien, commence à dire son opinion (institutrice qui le prend en leçon particulière).

*Mai 1964* : très coopérant, fait des efforts pour s'exprimer, alors qu'avant il refusait (institutrice).

Beaucoup moins d'inhibition, rapports plus naturels, et plus fréquents (éducateur).

Peu ouvert en définitive : cherche à passer inaperçu, à s'éviter des histoires (éducateur).

*Octobre 1964* : GER n'a jamais rien à dire ni à écrire; la rédaction de ses lettres est aussi laborieuse que celle de ses devoirs... Il semble être aussi sur la défensive; manifestait au début de l'année un certain désir d'être bien vu, d'être dans le sillage proche, il en était presque gênant. Actuellement, il semble se détacher, aussi bien des adultes que du groupe (instituteur). Beaucoup de gentillesse et de docilité (éducateur).

*Juin 1965* : expression orale et écrite pauvre; enfant renfermé, pourtant plus à l'aise sur le plan de ses relations avec ses camarades et avec moi-même; mais il y a encore beaucoup à faire (instituteur).

*Décembre 1965* : Dans le cadre du groupe, GER est le garçon à qui on peut faire confiance ; il prend les initiatives nécessaires; c'est un garçon actif; il aime bavarder avec l'éducateur. Il rédige convenablement une lettre, il a d'assez bonnes connaissances en histoires, géographie, sciences. C'est un enfant calme et sociable; il est encore assez renfermé : il ne cherche pas beaucoup le contact avec l'éducateur (éducateur).

L'enfant semble hésiter entre deux attitudes : le désir de coopérer de répondre à ce que l'éducateur attend de lui, et une attitude de retrait faite de crainte et d'agressivité qui n'ose s'exprimer. Cette ambivalence, cette réticence, sont perçues par les éducateurs comme des signes de dissimulation et compromettent les efforts timides de collaboration. Le langage reflète l'inhibition; il est pauvre et maladroit dans la mesure où l'enfant n'ose pas s'exprimer.

Les rapports entre le langage d'un enfant et sa capacité à nouer des relations avec l'adulte présentent une infinité de combinaisons. L'analyse de ces rapports pour chaque cas particulier, est indispensable à l'éducateur qui souhaite à la fois améliorer les possibilités d'expression de l'enfant, et approfondir les relations qui se nouent entre lui et cet enfant.

On est alors amené à préciser comment l'éducateur définit ses relations avec l'enfant. Nous tenterons de le faire rapidement à partir des observations portant sur vingt-cinq enfants, d'âges différents, appartenant à des groupes différents, et rédigées par plus de vingt éducateurs et éducatrices, instituteurs ou institutrices.

Les éducateurs portent généralement un jugement d'ensemble sur leurs relations avec un enfant en se fondant sur la fréquence des contacts perçus :

« aucun contact avec l'adulte... peu de contacts avec l'adulte...  
les contacts sont naturellement nombreux. »

Souvent on précise la tonalité générale de ces relations, sans que l'on sache si l'éducateur se réfère à une conduite idéale, ou à un comportement moyen, habituel dans le groupe :

« Bon contact... relations satisfaisantes... relations normales...  
ses relations avec moi sont cordiales... »

La notion de « bonne relation » n'est pourtant pas subjective; elle correspond à des comportements que la plupart des éducateurs s'accordent à reconnaître comme signes d'une « bonne relation ». Les éducateurs sont d'abord sensibles à la mimique, à l'attitude de l'enfant devant eux.

« Figé devant l'adulte, GUD ne manifeste pas; on ne sait si les reproches l'atteignent, si les compliments lui font plaisir. D'ailleurs, son attitude est telle qu'elle n'appelle ni les uns, ni les autres. »

« A une remarque anodine, il réagit violemment, faisant mine de tourner autour des tables, s'accroupissant dans un coin... Je le sens très tendu... Il a des attitudes provocantes... il est très agité, parle très fort, passe par des moments trop calmes, prend l'attitude de persécuté. »

Ces relations se nouent souvent à l'occasion d'un travail que l'enfant réalise avec l'aide de l'adulte, ou sous son contrôle. L'intérêt, une bonne participation aux tâches proposées sont ressentis par l'éducateur comme la marque d'une attitude favorable qui facilite les relations :

« relations normales basées sur le travail »  
« Jog est intéressante et intéressée ».

Les attitudes de retrait paraissent témoigner de la crainte d'être jugé, d'un manque de confiance.

« Il ne me montre jamais son travail, et lorsque je m'approche de lui, il a un mouvement de défense; il cache son travail avec sa main et son buvard. Le problème était de lui faire admettre que j'étais là pour l'aider ».

Les enfants capables de réaliser seuls un travail, de coopérer activement, semblent à l'éducateur plus proches :

« Avec l'éducatrice, les rapports sont très bons. C'est une fille sur qui l'on peut compter et dans tous les domaines ».

Ce sont des enfants avec qui l'on se comprend à demi-mot, à qui l'on fait appel naturellement, avec qui l'on a de petites complicités. Ils sont « avec l'éducateur », sans arrière-pensée de briller ou de se faire bien voir. Les comportements semi-conscients de l'enfant constituent un ensemble complexe où l'éducateur, en fonction de sa propre personnalité, croit reconnaître des appels, des refus, des défenses, ou plus simplement de l'indifférence. Il s'agit d'un regard, d'un sourire, d'une moue, d'un détour destiné à éviter de passer trop de près de l'adulte, d'une confidence murmurée ostensiblement à l'oreille d'un camarade, comportements différemment interprétés, selon qu'ils apparaissent plus ou moins concertés.

Il y a la recherche d'un contact physique : prendre la main, le bras, se coller tout contre un adulte lors d'une réunion; cette recherche d'un rapprochement physique est rare chez les enfants de plus de dix ans, sauf s'ils sont névrosés ou pré-psychotiques; elle est gênante pour l'éducateur qui hésite à entrer dans le jeu de l'enfant. Ces formes de contacts infantiles sont généralement mal supportées, alors que tous les éducateurs apprécient la conversation qui apparaît ainsi comme un mode de relation privilégié :

« capable de soutenir une conversation avec un adulte... discussions intéressantes... confiant, ouvert, parle de tout... »

Le contenu des conversations exprime la richesse intérieure de l'enfant, et la confiance qu'il témoigne à l'éducateur. L'échange est sans valeur s'il n'est pas expression spontanée de préoccupations personnelles :

« Avec l'éducateur, aucun échange réel. De temps en temps, il dit quelques phrases, mais toute discussion est artificielle ».

« Raconte volontiers ce qu'il faisait chez lui, ce que font ses frères; parle beaucoup de sport, bateaux, régates. Mais cette sorte de « superficialité » qui paraît le satisfaire constitue un obstacle à un véritable contact »... « Assez bons rapports, mais ne montre pas trop ses sentiments ».

Plus l'enfant se montre personnel, riche, sérieux, plus il est apprécié :

« Aime beaucoup discuter, se prend alors très au sérieux; désire beaucoup s'affirmer, devenir lui-même; permet des échanges intellectuels ».

Le contenu des conversations, les attitudes affichées par l'enfant, révèlent à l'éducateur, la manière dont il est perçu par l'enfant et les sentiments que ce dernier éprouve à son égard.

« Peu de relations avec moi; discute assez rarement, ne semble pas m'apprécier beaucoup ».

« Ne manifeste pas d'opposition, mais pas d'intérêt non plus; ne manifeste pas beaucoup d'intérêt pour moi ».

Parmi les sentiments que l'éducateur croit déceler chez l'enfant, il y a la crainte :

« a peur de son instituteur; a peur d'être grondé »

« assez sensible, craintif... »

« il ne répond pas aux questions posées, il semble constamment anxieux, craintif... »

« peu de rapports : semble toujours effrayé ».

Pourquoi cette crainte, même devant un éducateur que les adultes jugent calme et tolérant? Lorsqu'on demande à un enfant pourquoi il est sage, il répond :

« Parce que j'ai peur » — Ton éducateur n'a pourtant pas l'air méchant? — « Il n'est pas méchant, mais il me fait peur quand même; quand il parle fort, je n'aime pas cela; il crie et j'ai peur ».

Il ne faut pas insister beaucoup pour que l'enfant déclare que cette crainte est salubre et qu'elle l'empêche de « faire des bêtises ». Le mot crainte correspond sans doute à ce que ressent l'enfant, en réponse à ce que nous appelons l'autorité de l'adulte. L'autorité comporte toujours une part de conviction personnelle, et une part d'agressivité également nécessaires pour imposer une opinion ou des modes d'action. Le rôle d'éducateur comporte toujours une part d'autorité.

Eduquer, c'est par définition proposer, agir, juger. Refuser d'exercer cette pression sur l'enfant, c'est rompre toute relation avec lui. C'est se réduire à l'état d'objet, c'est renoncer à être une personne. La crainte ressentie par l'enfant est sans doute inhérente à la situation sociale, au rôle de l'éducateur qui symbolise la contrainte sociale : concrètement, c'est au nom du groupe qu'il prétend limiter la liberté anarchique des individus.

La crainte n'exclut pas chez l'enfant les manifestations d'agressivité, généralement considérées comme peu favorables à la naissance d'une relation ou du moins comme autant de difficultés qui doivent être acceptées et surmontées.

« Au début période difficile : critiqueur, marmonneur ».  
« Exprime souvent son agressivité sous forme de critiques, souvent judicieuses. J'accepte cette opposition ».

Que l'éducateur éprouve le besoin de préciser « qu'il accepte » cette opposition est révélateur de l'effort qu'une telle attitude implique. On a souvent l'impression, au contraire que c'est l'éducateur qui suscite l'agressivité en toute bonne foi !

« Ne supporte aucune réflexion désagréable, n'aime pas les ordres, ni la brusquerie ».

« S. est susceptible ».

« C'est un enfant qui se braque dès qu'on est obligé de lui parler vivement ».

Beaucoup de relations naissent enfin du besoin de l'enfant d'être protégé, aidé.

« Elle a un grand besoin de l'affection de ses camarades et de l'adulte ».

« On décèle un caractère très sensible, cherchant à s'attacher, ne supportant pas d'être tenu à l'écart ».

« Se réfugie auprès de l'éducateur ».

L'adulte refuse souvent ce rôle de protecteur, car il implique une condamnation des autres, fondée sur une morale formelle naïve, qui sert surtout à l'enfant à justifier sa propre agressivité.

« Il ne cesse de rapporter et de se moquer, aussi les contacts avec l'éducateur ne sont pas des meilleurs ».

« Rapporte beaucoup, ne laisse rien passer des erreurs de ses camarades ».

« Enfant sage, bien qu'ayant tendance à être moralisateur ».

« La qualité des contacts est souvent médiocre... un petit côté « lécheur et pontifiant... »

Les enfants qui se rangent trop aisément parmi les défenseurs du Droit, irritent

les adultes, qui considèrent, peut-être inconsciemment, cette attitude comme une intrusion dans leur domaine :

« Grand seigneur... fait la discipline ».

Les intentions, les sentiments prêtés implicitement à un enfant ont une grande importance pour l'évolution des relations ultérieures. La première erreur serait de céder à une sorte de logique : répondre à la crainte par des comportements autoritaires, riposter à l'agressivité par l'agressivité, s'abandonner à l'irritation lorsqu'un enfant s'instaure le censeur de ses camarades. La seconde serait de ne pas reconnaître rapidement, derrière l'attitude, la motivation, les sentiments profonds, plus ou moins conscients, mais cependant accessibles à l'enfant. L'interprétation des comportements doit être à la fois riche, souple, et à la portée de l'enfant. Il faut l'aider à comprendre son impulsivité, son émotivité, sans l'inquiéter. Il faut l'amener à reconnaître le personnage qu'il joue, ou ce qu'il représente aux yeux des autres, sans l'enfermer dans un rôle de copieur, d'ignorant, de vedette. Il est intolérable, pour l'enfant, de ne pouvoir échapper à un jugement fondé sur des intentions qu'on lui prête à tort. Il faut savoir écouter, et chercher à comprendre, sans préjugés, ce qui ne veut pas dire se laisser prendre à des mines d'enfants sages, ou à des airs de « durs ». Ne pas être dupe, c'est le grand souci de l'éducateur, et l'un des « secrets » de sa réussite :

« A toujours une bonne excuse à fournir quand il est en tort; les contacts sont rares ».

Réactions de prestance sans doute. Mais il n'est pas indifférent que l'éducateur se laisse tromper. Les relations éducateur-enfant ont tendance à se définir par rapport aux normes admises dans le groupe où elles naissent et se développent. Mimétisme inconscient, ou fine intuition des situations, tout enfant, membre d'un groupe, règle son comportement sur les individus qui jouissent, dans ce groupe, d'un prestige élevé. Il y a, pour un groupe donné, une « attitude juste » vis à vis des adultes, souvent appréciée par les éducateurs, en terme de distance :

« n'arrive pas à trouver la distance convenable; plaisante lorsqu'il ne faut pas ».

« avec l'éducatrice a des relations faciles et très intelligentes; il sait les limites à ne pas dépasser en fonction de son interlocuteur ».

L'éducateur ne distingue pas toujours ce qu'il souhaite, ce qui est possible et ce qui est, tout simplement. La présence d'enfants névrosés, psychotiques, ou très instables dans un groupe, pose le problème des « modèles aberrants », à la fois inquiétants, amusants et tentants. Dans un groupe les normes de comportement sont toujours à définir. Les enfants craintifs s'accrochent à un conformisme rassurant. Les impulsifs cèdent plus volontiers à leur agressivité lorsqu'ils voient l'adulte en butte aux taquineries, aux moqueries, voire aux menaces. L'éducateur éprouve beaucoup de difficultés à garder lui-même le « ton juste ».

« N'a pas du tout le sens de la qualité des relations qu'il peut avoir avec moi. Aucune distance. Familiarité plus qu'excessive; il faut élever très fort la voix pour qu'il ne s'amuse pas des remarques qu'on est amené à formuler ».

De bonnes relations impliquent une conscience suffisante des obligations réciproques et de la part de l'enfant :

« un comportement intelligent vis à vis des adultes ».

Un tel comportement suppose l'aisance sociale, différente de la familiarité de mauvais aloi, l'aptitude à accepter les plaisanteries, l'habileté à manier l'humour sans insolence un contrôle personnel suffisant pour dominer son impulsivité, son émotivité.

Maîtrise de soi, humour et bonne humeur sont autant de moyens de maintenir une bonne distance entre l'éducateur et l'enfant, à mi-chemin entre l'amitié véritable et l'ignorance réciproque. Savoir discerner les règles du jeu social, les appliquer à bon escient et avec aisance vaut toujours à l'enfant la sympathie de l'éducateur.

« Contact sympathique avec l'éducateur, ni craintif, ni familier. Il comprend bien les situation et les plaisanteries. Il est en général très souriant. »

La diversité des faits présentés et l'insuffisance des observations sur certains aspects essentiels, n'autorisent pas à conclure; nous souhaiterions plutôt susciter d'autres observations : ainsi se dégageraient progressivement des thèmes de réflexion et de discussion, que nous ne ferons qu'esquisser ici.

On dénonce les difficultés de l'instituteur en proie à quarante enfants, dans un cadre scolaire traditionnel qui interdit pratiquement les échanges individuels adulte-enfant. Quand les institutions rendent les relations possibles, les difficultés ne sont pas levées pour autant. On pourrait soutenir, au contraire qu'elles commencent. Dans un climat libéral, favorable aux échanges, les personnalités s'affirment, celles des enfants comme celles des adultes. Les causes des échecs à nouer des relations ne résident pas seulement dans les conditions matérielles défavorables ou dans des institutions archaïques. Les difficultés sont liées aux attitudes de l'enfant, à celle de l'éducateur, et sont peut-être inhérentes à la situation pédagogique elle-même.

L'enfant nous arrive avec ses « habitudes », d'autant plus ancrées qu'il est plus profondément troublé, affectivement et intellectuellement. On ne peut nier que l'éducateur ou l'éducatrice soient l'objet d'un « transfert » et que l'enfant revit inconsciemment auprès d'eux ses expériences familiales anciennes.

Le phénomène, pour fréquent qu'il soit, n'épuise pas le sujet. Les attitudes vis à vis de l'éducateur sont aussi liées à des affinités tempéramentales, à la curiosité intellectuelle, à l'âge, au niveau de maturité sociale, aux expériences scolaires antérieures, et seule, une bonne connaissance de la personnalité et de l'histoire de l'enfant permet de comprendre le sens du mouvement qui le porte vers l'adulte, ou d'expliquer son inhibition, sa crainte, sa passivité.

Déterminée par la personnalité de l'enfant, la relation avec l'éducateur est encore limitée par la situation pédagogique qui implique toujours la présence du groupe en arrière plan. La rencontre à deux, maître et élève, sans cesse interrompue et reprise, a toujours des témoins, des spectateurs; chaque interlocuteur perçoit l'autre surtout comme un membre du groupe où ils vivent tous deux; aucun n'est vraiment seul en face de l'autre. Dans la conversation l'appel au tiers est fréquent : l'adulte parle au nom du groupe; l'enfant recherche plus ou moins consciemment le soutien de ses camarades contre l'éducateur, vécu comme un personnage d'autorité. Objectivement l'éducateur ne peut échapper à son rôle qui est d'aider le groupe à s'organiser, d'imposer la volonté de la majorité, et d'user même de son autorité d'adulte pour maintenir une vie collective satisfaisante.

Les difficultés de relation entre enfant et éducateur tiennent enfin à l'éducateur, affronté à des situations complexes et mouvantes, en dehors d'un cadre déterminé, dans un climat de spontanéité angoissant. Il faut un effort de volonté pour vivre réellement parmi les enfants. A table, combien d'adultes restent silencieux, absents, absorbés dans leurs réflexions; combien sont maladroitement interventionnistes, rabrouant l'un ou l'autre d'une manière formelle, pour s'assurer de leur rôle. Combien d'adultes savent échapper au mouvement naturel qui fait se regrouper les maître à l'écart durant les « récréations », dans un car d'excursion, dans une salle de cinéma. L'adulte donne souvent l'impression qu'il fuit les enfants, ou du moins, qu'il ne sait comment vivre avec eux. Des éducateurs sont persuadés qu'une certaine réserve, ou même le refus

de relations individuelles est le plus sûr moyen de préserver leur autorité sur le groupe; d'autres bavardent, se racontent, cherchant plus ou moins consciemment à séduire, à étonner leur jeune auditoire.

L'enfant est un interlocuteur difficile et décevant. Les enfants profondément troublés présentent des conduites aberrantes qui laissent l'éducateur désarmé. Les enfants de 9 à 13 ans sont peu capables de relations chaleureuses, satisfaisantes pour l'adulte : ils demandent beaucoup et donnent peu. La recherche d'une relation véritable avec chaque enfant est contradictoire : une telle relation appelle l'égalité des partenaires, un altruisme partagé, un choix. Il y a trop de différences entre l'éducateur et l'enfant pour que les relations nouées durant l'année conduisent à une amitié véritable, qui, d'ailleurs, les exclurait tous deux du groupe.

Toutes ces difficultés ne sont pas une invitation au renoncement; elle seront surmontées par une meilleure connaissance de la situation créée par une attitude libérale de l'adulte dans le cadre pédagogique qui favorise l'activité de l'enfant. Nous avons tenté de démystifier la notion de don, d'aptitude innée chez l'éducateur à établir des relations avec l'enfant. Il faut détruire une croyance plus récente, mais tout aussi illusoire, en la toute puissance de la Relation pédagogique. Sans aller jusqu'à dire, avec Makarenko (7) qu'un éducateur « n'a droit à aucun amour de la part de ses élèves, si cela ne fait pas partie du plan de toute la collectivité pédagogique », il nous semble qu'une relation pédagogique n'a de sens que par rapport aux buts poursuivis par le groupe tout entier.

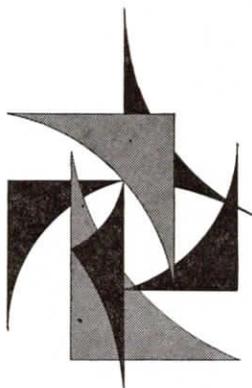
Le développement harmonieux d'une telle relation ne constitue pas une fin en soi, mais seulement un moyen pour l'enfant de devenir plus conscient et plus efficace dans un monde qui s'organise librement et tend vers plus de justice.

R. COMMUN

Directeur pédagogique

Centre de rééducation médico-pédagogique

“ La Mayotte ” Montligon



(7) Makarenko (A. S.) L'éducation dans es collectivités d'enfants. Édition du Scarabée PARIS, 1956, p. 89

## Lettre d'une institutrice :

# UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE SOURDS-MUETS

*A la suite de l'article « L'Ordre Ancien et l'Éducation Nouvelle » intégré dans le livre « Éducation Nouvelle et Monde Moderne » paru aux P.U.F. (1), auteur, Madame François-Unger, a reçu, d'une de ses amies, la lettre que nous reproduisons intégralement. Nous pensons qu'elle intéressera nos lecteurs parce qu'elle pose certains problèmes importants de l'éducation des sourds-muets en rapport avec notre conception de l'éducation.*

Ma Chère Amie,

J'ai lu et relu ton texte sur « l'Ordre Ancien et l'Éducation Nouvelle », les « Réflexions sur le travail scolaire » et le « Rôle de la Communauté dans la sécurité scolaire ». Tout ceci a le poids des expériences bien vécues et bien réfléchies.

Tu crées des conditions qui te paraissent bonnes, tu observes tes gosses, tu les aimes, tu veux qu'ils réussissent et tu te moques des théories. Moi aussi ; et c'est en tout cela que la lecture de tes feuilles m'a passionnée. Non pas que j'ai l'outrecuidance de ressentir du mépris pour les théories. Elles m'intéressent, mais à un autre étage et si elles apparaissent parfois dans mon action, c'est : passées au crible de l'expérience pédagogique ; en somme, comme revécues dans mon champ propre qui est fort différent de celui dans lequel elles ont été établies.

Ceci dit, tu aurais eu le même plaisir que moi si tu avais pu lire ce que j'ai souvent dit et écrit au sujet de la rééducation des sourds, m'élevant contre les erreurs *monumentales* pratiquées avec une *étonnante cécité* par la pédagogie classique.

Les résultats presque nuls faisaient dire et font encore dire « les

sourds sont incapables d'abstraction ».

Le malheur pour ces constats d'échec, c'est que si on abandonne une forte part de ces erreurs, les sourds passent non seulement le C.E.P. mais le B.E.P.C. et aussi le B.A.C., et avec succès. Le clan qui tire en arrière a trouvé une autre formule : « Bah ! à quoi servent les examens ? » Ce à quoi je réponds « à travailler » et « à réussir ». Si le deuxième terme n'est pas assuré, le premier l'est toujours et c'est le plus important.

Ma Chère Amie, de ton travail si riche, je ne mettrai en rapport avec mon expérience que deux facteurs, sinon il faudrait un livre.

Le premier sera le rôle du milieu dans la formation de l'élève et *ipso facto* de l'enfant — puisque la fonction élève recouvre la plus grande durée consciente et la plus grande importance dans la vie enfantine.

L'autre sera le rôle du travail et des acquisitions scolaires dans la formation de l'intelligence, du langage et de l'action de l'enfant sur son environnement, donc de sa valorisation sociale.

Bien sûr ce que je vais te dire ne se rapporte que pour le fond à ton propos. L'aspect descriptif est

(1) "L'Éducateur" Collection dirigée par Gaston MIALARET.

très différent de ton expérience puisqu'il peint un groupe d'enfants à caractéristiques très particulières : des sourds qui sont muets à l'entrée à l'école.

L'action du milieu est un facteur difficile à isoler. La réussite ou l'échec d'un enfant à l'issue de la scolarité est une résultante. De nombreux facteurs positifs ou négatifs ont interféré durant un temps assez long et l'analyse est très hypothétique.

Pendant, comme il arrive souvent, les cas extrêmes permettent d'apercevoir les mécanismes. C'est ainsi que si on groupe les muets entre eux d'une façon ségrégative, c'est-à-dire parfaitement isolés du monde des parlants (c'est le cas des Institutions de sourds-muets), le premier résultat obtenu est l'impossibilité de l'éclosion du langage. Le groupe ne parlant pas, l'individu ne parle pas. La négativité de ce résultat est encore accentuée lors de l'introduction d'un enfant parlant dans ce groupe. Cet enfant s'arrête de parler et le peu de langage qu'il avait acquis se perd dans sa mémoire (malgré les efforts des professeurs lors des quelques heures de classe).

Dans le cas où sans avoir affaire à un groupe muet, on a un groupe d'enfants qui parlent, mais mal, un peu petit nègre et évoluant lentement vers la parole normale (ceci se passe à Châtillon-sur-Azergues où les Villages d'enfants ont constitué un groupe de sourds dans lequel les demi-sourds sont, de loin, les plus nombreux et où les professeurs et tout le personnel opèrent une action persistante et efficace en faveur des communications orales). Dans ce cas donc, si on introduit dans le groupe un enfant, mais un peu sourd, à langage normalement constitué, ce langage régresse peu à peu vers le niveau moyen du groupe. Comment ces phénomènes peuvent-ils se produire ? La sociologie est encore dans l'en-

fance. Mais lorsqu'elle pourra étudier ces mécanismes, elle découvrira des espèces de lois, car, en se plaçant dans les conditions que je viens de te décrire, *on obtient toujours les mêmes résultats. Tout se passe comme si l'individu avait tendance à s'aligner sur la moyenne d'un groupe.*

Si on retrouve, dans un siècle, ce que je viens de te décrire, on réfléchira alors sur l'importance de la connaissance claire de la constitution du groupe et des groupes où on va placer tel ou tel enfant pour obtenir tel ou tel résultat recherché.

Suivent cette règle :

- les enfants devenus voleurs enfermés en maison de redressement avec des voleurs ;
- les enfants invertis, plongés dans un milieu d'invertis ;
- les enfants prodiges issus de milieux des mathématiciens et physiciens (je pense aux familles des Langevin, Perrin, Joliot, etc.) ;
- les enfants d'ouvriers à quotient intellectuel fort qui ont tant de peine à suivre les études secondaires ;
- les enfants de paysans, à quotient intellectuel fort, qui se meuvent avec maladresse au sein des représentations abstraites, etc.

Bien sûr, cette règle n'est pas le seul moteur. Les interactions sont complexes : il y a l'influence de la santé, du quotient intellectuel, du caractère, des rapports particuliers qui lient l'enfant à son milieu (accord ou opposition), etc. Mais, cependant, l'espèce de mise en forme de l'enfant, par son milieu, m'apparaît comme un moule si contraignant que je m'étonne que les pédagogues ne se soucient guère (dans leur ensemble) de l'aménagement de cette condition importante de réussite.

Mais, l'aménagement du milieu ? Qu'y faire ? L'instituteur, par exemple, reçoit sa classe ; il doit la prendre comme elle est.

Ici, pour moi, le problème se résoud de deux manières : l'une ne présentant pas d'alternative et l'autre en présentant une très aiguë.

Première solution sans alternative. Non pas, l'instituteur, mais le syndicat n'aurait jamais dû accepter des classes de plus de 30 élèves. Le milieu classe, c'est, y compris l'adulte, le maître dont l'action est énorme (ou doit l'être). Cette action se dilue considérablement au-delà d'un certain poids de la classe, d'où abaissement du potentiel du milieu. Sans alternative également : les muets ne doivent en aucun cas vivre exclusivement avec des muets. Il faut donc concevoir les classes de sourds autrement (c'est possible et moins cher, mais il faut démolir les bastilles que sont les institutions).

Avec alternative, c'est-à-dire doute.

On a fait des classes pour débiles les classes de perfectionnement. De ce fait, on remonte le niveau moyen des classes normales à moins que, concurremment à cet acte propice, on en exécute un autre en balance contraire qui est de remonter l'effectif à 40 pour annihiler le premier. Est-ce bon pour les débiles, la classe spéciale ? Les débiles ne sont pas des imbéciles ; cela s'arrête à 50.

Certes, on a constitué un groupe n'ayant plus les caractéristiques normales. On a abaissé la moyenne. Cependant, comme ce groupe est restreint (15 élèves), le poids du professeur est valorisé (si celui-ci est valable et actif). J'ai fait presque dix ans les classes de perfectionnement. Je pense sincèrement que les enfants ont plus appris dans la classe spéciale que dans la classe normale.

Maintenant on susurre quelquefois la possibilité de classes de surdoués car, dit-on, ceux-ci perdent leur temps avec la masse des autres. C'est possible et c'est même certain. A qui la faute ? à la masse. Les élèves ne devraient pas être une masse. Mais leur effectif et leur répartition devraient être judicieux,

ainsi que fait le jardinier lorsqu'il plante au jardin. Ainsi chacun ayant suffisamment de nourriture par l'intermédiaire et la surveillance du maître, le surdoué pousserait sa floraison comme il le faisait autrefois dans la classe de papa. L'écrémage des classes normales abaissera le niveau moyen sans la compensation qui existe en classe de perfectionnement. Il conduira en fait, à une pré-sélection aussi arbitraire que sont toutes celles-ci.

Mais si l'instituteur a à se poser des questions au sujet de la composition plus ou moins heureuse de sa classe, il doit aussi se poser des questions au sujet de l'influence que les milieux extra-scolaires portent sur chaque élève. Si c'est à l'assistante scolaire à aller voir les familles, le maître doit être informé et lui-même s'informer. Savoir est déjà un premier pas. Comprendre s'en suivra logiquement.

Tout ceci n'est encore qu'au niveau des constats. Nous n'aurons rien fait si nous en restons là. Un milieu, si fort qu'il soit, est malléable tout de même, surtout si la mise en forme est lente et régulière.

Le milieu classe (sauf cas de conditions d'échec massives) se moule suivant la forme que lui donne le maître. Un bon maître a toujours une bonne classe.

Le milieu famille se moule également. Et il faut le mettre en forme. Il faut lui apprendre ce qui lui manque pour faire faire les devoirs et faire comprendre les leçons, il faut lui expliquer l'attitude à avoir vis-à-vis des conflits qui habitent son enfant, l'attitude à avoir vis-à-vis de l'école, etc. et, inversement, le maître a à se laisser pénétrer par les soucis, les inquiétudes des parents et aussi par les sollicitations et leurs suggestions.

Autrement dit, le maître a à entrer dans sa classe et à faire partie indissoluble du groupe-classe y compris les « aura » des groupes para-

scolaires, essentiellement des groupes familiaux. Où prendre le temps d'établir des contacts d'abord fonctionnels, ensuite amicaux et fraternels ? Chez moi, je l'ai toujours fait le samedi après-midi à partir de la dernière heure de classe. Cela se prolongeait ensuite car nous avions plaisir à aborder des tas de sujets pour le plus grand bien des enfants.

En résumé, le travail du maître outre ses spécialités techniques est avant tout une sociologie. Mais une sociologie qui aurait relégué ses langages et ses attitudes descriptives et comptables pour s'engager dans l'action qui est la conduite des groupes humains vers un but qu'on se propose d'atteindre. Ce faisant, ces groupes (classe ou famille) ne se retrouvent plus tels qu'ils étaient auparavant. Ils sont métamorphosés, ils sont valorisés. Et de surcroît, le maître aussi et chacun des individus constituant le groupe.

Le second facteur qui m'a paru essentiel ainsi qu'à toi, c'est le *travail*, le travail scolaire d'où il s'en suit les *acquisitions scolaires*.

Une fausse psychologie a voulu opposer liberté et nécessité du travail ainsi qu'intelligence et savoir. Tu as pu constater comme moi au sein de l'École Nouvelle, comment les collègues pouvaient se diviser en deux groupes de compréhension de la chose : les uns confondant École Nouvelle et pagaïe, relaxe et compagnie, les autres, au contraire, sachant enseigner l'usage d'une liberté sublimée au choix des activités les plus propres à obtenir des élèves les efforts les plus grands, ces efforts couronnés des réussites les meilleures.

J'ai pu observer dans le monde des Institutions de sourds-muets, poussée à un niveau paradoxal, la rupture entre intelligence et savoir, et voir les conséquences qui s'en suivaient.

Ces conséquences ayant été mesurées par tests au cours des travaux Borelli-Oléron, on ne peut pas en parler plus objectivement :

1<sup>o</sup> conséquence scolaire : aucun enfant des énormes groupes des Institutions n'est capable de passer quelque examen du premier ou du deuxième cycle. A croire que ces établissements ferment leurs portes au nez de tout enfant intelligent ;

2<sup>o</sup> conséquence psychologique : les quotients intellectuels baissent au long de la scolarité, autrement dit : il s'en suit une détérioration du matériel humain ;

3<sup>o</sup> conséquence sociale : très grande difficulté à apprendre un métier valable qui hisse le sourd au-dessus de manœuvre.

Cette baisse du Quotient Intellectuel régulière au cours des années de classe, ne devrait-elle pas faire réfléchir et introduire un doute. Un doute quant à l'influence de l'enseignement en classe et aussi peut-être quant à l'influence des conditions assez spéciales dans lesquelles vivent les sourds en Institutions.

Lorsque j'ai été stagiaire dans les classes des Institutions, il m'a bien semblé que j'avais de fortes raisons de prendre le contrepied d'à peu près tout ce qui s'y pratiquait (à peu d'exceptions près). La première chose qui me choquait, était la structure squelettique des programmes. Autant nourrir un nouveau-né à l'eau pure (ex. : on commence le C. P. à sept ans. De sept à huit ans, on lui apprend à compter jusqu'à 10 et la moitié des mécanismes de la lecture ; encore certains collègues affirmaient avoir besoin de trois ans pour apprendre à lire). La deuxième chose étonnante était la manière de s'y prendre pour enseigner. Le maître parlait, écrivait, à la rigueur dessinait (pas toujours) et ne montrait jamais rien, ne faisait rien agir, rien réagir. Tout perdu au cœur de ces signes auditifs vibratoires (forcément mal décodés) et de ces signes vibratoires visuels (pas toujours correctement mis en rapport avec la chose représentée)

le sourd n'avait qu'une ressource : ayant renoncé à comprendre, il copiait servilement ce rébus que le maître se plaisait à gribouiller au tableau ou bien celui issu de ses lèvres.

Que veux-tu qu'il advienne de l'intelligence dans ces conditions d'inexercice pareilles ! Si on avait attaché les jambes de Jazy lorsqu'il a commencé à marcher, Jazy ne serait jamais devenu Jazy.

Lorsque je m'informais prudemment de l'âge auquel ces enfants pourraient acquérir des bases d'histoire, de géographie, de sciences naturelles, il m'était ri au nez, et on m'informait avec condescendance que la première chose à savoir était « *que les sourds étaient incapables d'abstraction* » donc qu'ils ne pouvaient dépasser le temps vécu, ni l'espace immédiat, ni accéder à l'idée de loi, de définition, de règles, etc. Quant au calcul, on m'avisait que jamais le sourd ne dominait l'idée de fraction — (à cause des abstractions).

Selon mon humeur et la personne interlocutrice, je ne répondais rien ; ou bien, un peu piquante, je disais que cet état de fait me paraissait fort pratique pour la tranquillité du professeur ; — ou bien, malicieuse, je demandais, l'air naïf : « Et qu'est-ce qu'une abstraction ? Quand cela commence-t-il ? aux fractions, vous dites ? Ou bien, à la manière d'une histoire corse ». Et si on enseignait tout de même, que se passerait-il ? »

Car il y a une histoire corse qui raconte ceci :

Un voyageur rencontre dans une garrigue, non loin d'un village, un Corse, assis à l'ombre d'un châtaignier, son fusil et son chien pour compagnons.

Le voyageur s'arrête à l'ombre aussi et, après les salutations, engage la conversation.

- alors, il ne pousse rien ici ?
- non Monsieur, rien, rien ;
- pas de maïs ?

- non
- pas de blé ?
- non
- pas de pommes de terre ?
- non

Le voyageur, sans doute dans l'agriculture, pesait les données.

- pourtant avec ce soleil, cette bonne terre que je sens sous nos pieds
- rien, Monsieur, rien, je n'ai jamais vu rien pousser ici.
- mais voyons, dit le voyageur qui s'énerve un peu, car il ne comprend pas, si, moi, je venais avec mon soc, que je retourne cette terre, que je sème du blé, qu'est-ce qui arriverait ?
- ah Monsieur, si vous labourez, si vous hersez, si vous semez... bien sûr...

Et voilà, il faut travailler, travailler dans un but, c'est-à-dire semer pour récolter.

Je n'insisterai pas sur l'influence de la pédagogie du travail (apprendre aux enfants leur métier d'écolier, la bonne manière de faire leurs devoirs, comment apprendre leurs leçons, comment faire une suffisante carte de géographie, comment répartir les efforts dans la journée et la semaine, etc.) dans la formation du caractère c'est-à-dire dans l'établissement de rapports utiles et fructueux avec autrui. Tu l'as très bien souligné.

Je voudrais seulement souligner un peu la fertilisation qu'apportent les notions apprises sur la puissance et l'efficacité de l'intelligence. D'abord, tu sais aussi bien que moi qu'on ne sait toujours pas ce qu'est l'intelligence. On observe des effets, des niveaux d'efficacité dans l'action, plus ou moins élevés selon les individus et on suppose que ces effets sont produits par une espèce de fonction mentale appelée intelligence. Les meilleures définitions ont été données en termes

d'adaptation. Là encore, on ne peut observer que des résultantes. « C'est ce que mesure mon test », disait Binet.

« C'est le facteur G », disent les psychologues américains.

Quoi qu'il en soit de sa nature, ce niveau d'efficacité, cette facilité d'adaptation, ce résultat du test Binet, ou ce facteur G n'est donné à la naissance que sous forme de virtualité. C'est l'exercice et l'influence du milieu, grand pourvoyeur de matériaux qui permettent son développement et sa floraison.

Un enfant de cinq ans normal, n'est pas né avec la puissance d'intelligence nécessaire à un enfant de cinq ans pour être normal. Il a fallu que son intelligence se développe pendant cinq ans. Or, si on a placé cet enfant dans des conditions stérilisantes de milieu, son intelligence, normale à la naissance, ne s'est pas développée. Son quotient intellectuel s'abaisse. Je pense à des études que tu connais bien, celles nommées « hospitalisme ».

A l'âge scolaire, l'enfant apprend à assimiler un milieu complexe encore proche et aussi un milieu plus lointain, souvent représenté par des symboles. L'effort à fournir est grand, mais comme à cet âge l'élève a épuisé les ressources présentées par la maison et la famille, il se jette avec appétit sur tout cet univers à digérer d'une part et à transformer de l'autre. C'est pour cela que tu as si bien dit « l'École plait aux enfants ». Il faut être un bien mauvais instituteur pour arriver à dégoûter un jeune de l'école. Mais si cette école ne lui apporte rien ou presque (cas des classes de sourds en Institutions) il se sent frustré, il se détourne et rêve pendant les heures de classe, il n'aime pas le travail qui ne lui donne aucun plaisir, son intelligence s'endort faute de matériaux sur lesquels s'exercer. Je dis « s'endort » ; mais ce n'est pas une Belle au Bois Dormant, elle ne se réveillera pas dans cent

ans ; si un petit nombre d'années s'écoule (j'ai calculé à peu près trois), on ne peut plus rien faire, il y a agénésie. C'est du beau travail ! Qu'en penses-tu ?

Mais au contraire, si le maître a le souci de combler tous les jours l'appétit d'apprendre de ses élèves, que de joie dans la découverte, que de plaisir dans la réussite que de mots à apprendre ou à mieux cerner. Que de questions à poser ! Que de réponses à trouver !

La mise en rapport très simple qu'a effectuée le maître entre cette nouvelle notion et les notions plus anciennement installées a provoqué, dans la classe bien entraînée, un feu d'artifice de liens nouveaux qui s'établissent ou qui se cherchent dans l'espace et dans le temps avec toutes les notions connues à ce jour. Plus il y a de notions connues, plus il y a de jeu de trapèze volant entre les liaisons positives, négatives ou conditionnelles. Autrement dit : plus un enfant sait de choses, plus son intelligence a d'occasion de s'exercer, de se fortifier, de devenir efficace, d'être un utile moyen d'adaptation, laissant de moins en moins de part au hasard. Corrélativement, le pourcentage des réussites monte, l'enfant est heureux, il commence à dominer les situations, à être un homme.

Tu as bien compris que j'ai parlé des choses et des notions et des situations apprises dans leur réalité propre et transposées ensuite seulement dans le reflet de la langue. Je ne parle pas de ce que l'enfant a appris par bla-bla-bla, pour moi, c'est zéro.

Il faut bien que j'arrête ma babille — sinon je te parlerais aussi de l'influence des notions apprises sur la perception. Je ne te raconte, pour illustrer, qu'une histoire :

Un jour, une de mes excellentes collègues, Mademoiselle B avait fait une remarquable leçon sur la condensation de la vapeur d'eau à mes petits sourds de huit ans (si les Instituts entendaient parler de

condensation de la vapeur d'eau à huit ans, ils en auraient un coup de sang). A la récréation suivante, j'étais de service. Un groupe de sourds s'agglutine en regardant avec intérêt le toit de l'école. Puis, ils foncent sur moi, afin de me faire participer à la joie de leur découverte. A huit ans, quand on était muet à six, on ne sait pas encore faire de bonnes phrases surtout si on est ému et excité. Ils criaient : vapeur, vapeur, condense, condense.

En effet, vers l'angle du toit s'élevait un tuyau venu du vase d'expansion du chauffage central.

C'était la saison froide et un joli plumet de vapeur condensée venait illustrer une page de vie en rapport avec la leçon du matin. Eh bien ! ce plumet existait depuis le premier jour de froid l'année où ces enfants étaient entrés à l'école, il y avait trois ans de cela !

Pour la première fois, trois ans après, ils voyaient enfin une réalité, cependant sous les yeux, depuis le début.

De même, tu as pu observer qu'en général, les promenades familiales du dimanche ne sont guère enrichissantes pour les enfants, sauf dans certaines familles où on ménage les communications entre adulte et enfants, où on sait attirer l'attention sur les faits ou phénomènes capables d'être compris au moment considéré. Dans le cas contraire,

les enfants passent et ne voient pas — ou plutôt n'observent que ce qui peut être rapporté à un savoir antérieur ou bien ce qui frappe vivement la sensibilité. Les promenades scolaires sont dans le même cas à moins qu'un nombre suffisant d'adultes ne les encadre et ne les sollicite activement. Les yeux d'enfants voient alors comme par procuration, se servant des provisions de savoir amassées par le maître, pour ôter le voile d'indifférence qui recouvre les choses non connues (les choses non connues ne sont pas les choses inconnues).

Ainsi, plus on regarde de près l'école et surtout les écoliers, plus on constate l'importance de son rôle même sur le plan en apparence bien élémentaire des choses ou notions à apprendre tout au long des classes primaires. Il ne s'agit réellement pas d'une simple accumulation de savoir mais de toute une restructuration de la personne de l'enfant et de la condition nécessaire d'une bonne croissance de qualités psychiques telles que celles qu'on décrit sous les aspects de perception, intelligence, mémoire, volonté.

Je te quitte en te disant encore merci pour tes bonnes pages.

J. BOULOGNE

Institutrice honoraire  
Spécialisée dans les classes  
de sourds-muets à Lyon.

