

POUR

octobre · novembre · décembre 1966

L'ÈRE NOUVELLE

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

REVUE INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE



4

EDITIONS FERNAND NATHAN



POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

REVUE INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE

COMITE DE REDACTION

Rédacteur en chef :

G. Mialaret,
Président de l'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

- Les Écoles Internationales *par R. Cohen et J. Meyer* 4
- Le baccalauréat international
par G. Renaud 12
- Le caractère polytechnique de l'enseignement en Union Soviétique *par Gisèle Rabier* 17
- Le rôle de l'école primaire dans la société nouvelle *par R. Gloton* 26
- De l'appropriation psycho-éducative des textes *par H. Sarly* 37
- Introduction à la pédagogie
par G. Mialaret 61

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^e

Correspondance : 9, rue Méchain, PARIS XIV^e

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.

Avis à nos lecteurs

*Les Éditions Fernand NATHAN
n'assureront plus la parution de la revue
"Pour l'ère nouvelle" après le présent numéro.*

*Des impératifs d'ordre divers leur dictent
cette décision, d'autant plus regrettable à leurs
yeux qu'elles restent persuadées de la validité
d'une entreprise à laquelle n'ont pas manqué
les encouragements.*

*Que tous ceux, collaborateurs et abonnés,
qui leur ont témoigné leur confiance, en soient
ici sincèrement remerciés.*

LES ÉDITIONS FERNAND NATHAN.

LES ÉCOLES INTERNATIONALES

R. COHEN
J. MEYER

« Nous ne pouvons pas actuellement parler d'éducation sans constater que tous les problèmes contemporains ont une coordonnée internationale : les solutions valables sur un plan local sont, en fait, sous la dépendance de données nationales et mondiales.

« L'extension à la fois extraordinaire et rapide de nos relations avec les différents points de la terre, les échanges culturels accélérés, les possibilités de déplacement de population pour répondre aux besoins de planification économique constituent un réseau de faits rendant caduques toutes les organisations scolaires qui n'ouvrent pas largement leurs portes sur la vie internationale. Le développement des Écoles Internationales, la création d'un baccalauréat européen sont les signes avant-coureurs d'une certaine uniformisation vers laquelle tous les systèmes pédagogiques tendent de plus en plus. »

G. MIALARET : *Introduction à la Pédagogie.*
P.U.F. 1964.

Le Concept « d'Éducation Internationale » s'est concrétisé en 1924 par la création de la première École Internationale, celle de Genève. Instituée par un groupe de personnalités inspirées par l'idéal humanitaire de la Société des Nations, elle compte, parmi ses fondateurs, Adolphe Ferrière.

Depuis cette époque, la création d'organisations internationales telles que ONU, UNESCO, OMS, etc..., le développement d'importantes firmes commerciales ou industrielles disséminées dans le monde entier, enfin l'assistance économique, technique ou éducative aux pays en voie de développement ont provoqué un fait social nouveau : le déplacement de très nombreux techniciens ou fonctionnaires internationaux à travers le monde.

Ces personnes se déplaçant avec leurs familles se sont trouvées devant un problème important : placer leurs enfants, souvent pour une période courte variant de quelques mois à quelques années, dans des écoles.

Or l'adaptation à des écoles nationales, dont les programmes diffèrent et dont le plus souvent la langue d'instruction n'est pas la langue parlée couramment par l'enfant, s'avère, dans bien des cas, très difficile. Le problème devient encore plus difficile à résoudre quand la langue du pays n'est pas une langue de communication courante, telle que le français ou l'anglais par exemple.

Afin d'éviter un bouleversement total pour l'enfant, un choc affectif, ou des retards scolaires, il est apparu comme une nécessité de créer des écoles dans différents coins du monde qui offriraient aux élèves non seulement un programme scolaire souple, pouvant être dispensé en plusieurs langues, mais encore une philosophie dépassant le cadre d'un nationalisme souvent étroit, destinée à promouvoir la compréhension internationale à l'intérieur même de l'école.

Programmes scolaires souples, menant vers un examen final commun agréé par les Universités des différents pays, enseignement bilingue ou même multilingue, éducation sociale et morale orientées vers un internationalisme souvent délicat à définir, formation d'éducateurs spécialisés, groupes d'élèves venant des horizons les plus divers, voilà les principaux problèmes pédagogiques qui se posent à une École Internationale.

Nous reviendrons sur chacun de ces aspects.

Un peu d'histoire

Dès ses origines, l'École Internationale de Genève s'est réclamée de l'École Nouvelle. Il n'est pas inutile de se souvenir de cette option fondamentale, lorsqu'on veut analyser la situation actuelle. Il y a 40 ans, en effet, l'École de Genève, dans un grand élan idéaliste, ouvrait ses fenêtres et ses portes sur le monde. Elle abattait les murs de la salle de classe à une époque où l'école traditionnelle y voyait les plus sûrs garants de sa sécurité. En renversant ainsi les tabous, en acceptant de tenter l'expérience d'une éducation sans frontières, cette école faisait vraiment figure de pionnier.

A la même époque, un groupe d'hommes d'affaires créait au Japon l'École Internationale de Yokohama.

En 1951, l'École Internationale de Genève, l'École des Nations Unies à New York, les Jardins d'Enfants des Nations Unies à Genève et à Paris, décidaient de se réunir et de constituer un Comité de liaison. Bientôt ce Comité se transformait en Association sous le nom : Association des Écoles Internationales (I.S.A. : International School Association).

Dès la fin de la seconde guerre mondiale, naissent un peu partout dans le monde des Écoles qui s'intitulent « Internationales ». Leur apparition suit essentiellement l'essaimage des missions diplomatiques et des grandes firmes commerciales, particulièrement américaines, en Europe, en Afrique Noire, en Asie. Hormis quelques exceptions, tous ces établissements scolaires sont d'inspiration anglo-saxonne.

Reconnaissons honnêtement le profond fossé qui existe entre le sens qu'Adolphe Ferrière et ses amis donnaient à l'expression « Éducation Internationale » et l'interprétation de certains éducateurs de ces nouvelles écoles. Suffit-il pour être une « École Internationale » de grouper sous un même toit une population enfantine cosmopolite et de lui enseigner l'anglais à côté de la langue locale ? On le pense parfois, hélas ! Nous serons amenés plus loin à définir le concept « d'Éducation Internationale ».

A l'heure actuelle, l'Association des Écoles Internationales, groupe des écoles situées aux quatre coins du monde : non seulement Genève, Paris, New York, mais aussi Yokohama, Belgrade, Toronto, Accra, Dar es Salam, Djakarta, Téhéran, etc.

Toutes ces écoles acceptent l'idéal humanitaire, résumé ainsi sur la carte d'adieu remise aux élèves quittant l'École Internationale de Genève : « Apprendre à connaître la solidarité qui unit les Nations, l'amour de la Paix et de la Vérité, et pour y pratiquer la bonne volonté à l'égard des camarades de toutes nationalités ».

Organisation de l'Association des Écoles Internationales :

Afin d'être membre de l'Association, une école doit répondre aux critères suivants :

1. L'école doit donner un enseignement visant le plein développement de la personne humaine et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. L'un des objectifs de l'école doit être d'encourager la compréhension, la tolérance et l'amitié entre tous les peuples de toutes les nations.
2. L'école doit être au service d'une collectivité internationale et elle doit offrir aux citoyens du pays dans lequel elle se trouve des possibilités d'enseignement ayant une orientation internationale.
3. L'école doit démontrer que dans la politique qu'elle suit en matière d'admissions, de personnel enseignant et de programme, aucun obstacle n'est opposé à l'indépendance de vues.
4. L'école doit prévoir pour ses étudiants une préparation leur permettant l'accès aux études universitaires dans deux pays au moins. Chaque fois que cela est possible,

elle doit donner dans le plus bref délai possible un enseignement dans la langue du pays où elle se trouve.

5. L'école doit employer un personnel enseignant dont les qualifications soient acceptables par l'Association des écoles internationales et elle est tenue de fournir toutes facilités pour l'évaluation, par une personne ou un groupe désigné par l'I.S.A., des tâches accomplies dans les domaines pédagogique et administratif.

Afin de s'assurer que la dénomination « École Internationale » signifie bien un établissement d'un niveau pédagogique élevé, dispensant un enseignement dénué de tout sectarisme, l'Association organise non seulement des Séminaires d'études mais encore le contrôle des écoles membres par la visite d'un éducateur compétent nommé par le Bureau.

Enfin, l'Association est amenée à créer et à organiser de nouvelles écoles chaque fois que des organismes internationaux ou nationaux (privés ou publics) font appel à ses services.

Notons encore que l'Association est en contact étroit avec des organismes internationaux, l'UNESCO notamment, qui lui a confié différentes études sur des problèmes éducatifs d'ordre international (comme promouvoir la compréhension internationale à l'école, unification des programmes scolaires, études en vue de la création d'un Baccalauréat International).

L'Association dont le Siège Central est situé à Genève est gérée par un Bureau élu lors d'une Assemblée Générale Annuelle, réunissant toutes les écoles membres. Par ailleurs, celle-ci élit un Comité Pédagogique qui est une commission technique dont les buts sont les suivants :

1. Susciter les recherches pédagogiques aptes à assurer dans les écoles membres de l'Association des Écoles Internationales une éducation conforme aux buts définis dans les statuts de cette Association;
2. Recueillir et centraliser les informations concernant les recherches pédagogiques menées dans les écoles de l'ISA, et en assurer la diffusion, tant parmi les écoles membres de l'ISA, qu'auprès des autorités scolaires et des organisations culturelles intéressées;
3. Soutenir les écoles membres de l'ISA dans leur action éducative, les aider à résoudre leurs problèmes, les mettre au courant de l'actualité pédagogique;
4. Fournir aux écoles internationales nouvellement créées l'aide pédagogique nécessaire;
5. Sur demande du Bureau ou de l'école évaluer le niveau pédagogique d'une école.

Le problème de la population scolaire d'une École Internationale et le rôle de l'éducateur :

L'éducateur qui pour la première fois fait son entrée dans une école internationale se trouve quelque peu désorienté : voilà devant lui des enfants de différentes nationalités, de différents milieux, de différents horizons ayant chacun un passé (oui, déjà!)

La population scolaire varie d'une école internationale à une autre, et les problèmes se posent de manières fort diverses : souvent une nationalité domine, celle-ci étant issue soit de la population locale, soit d'une nation étrangère.

Si la population dominante est la population locale, deux cas peuvent se présenter : ou bien la langue du pays est une langue véhiculaire internationale ou bien la langue du pays ne se parle pas au-delà de ses frontières. Dans le 2^e cas il sera nécessaire d'introduire à l'école non seulement la langue locale, mais encore une ou deux autres langues d'instruction.

Dans le cas où la nationalité dominante est étrangère (cas d'une école francophone en Afrique par exemple), la langue d'instruction pourra être la langue de cette communauté, mais l'école devra enseigner la langue et la culture locales afin de permettre aux élèves de se familiariser avec le pays dont ils sont les hôtes. Bien souvent l'apprentissage d'une autre langue internationale est offerte aux élèves. Dans la réalité, le niveau linguistique des élèves est extrêmement variable.

D'une manière générale l'école doit pouvoir offrir aux élèves des possibilités et des perspectives diverses afin qu'ils puissent éventuellement par la suite s'intégrer à un système national d'éducation.

C'est pourquoi, il est demandé à l'heure actuelle aux Écoles Internationales de préparer les élèves à deux (au moins) examens nationaux.

Dans le futur, l'adoption d'un Baccalauréat international, reconnu par les Universités des différents pays, pourrait résoudre ce difficile problème.

Un autre aspect délicat du problème posé par cette population scolaire est le suivant : cette population est constamment mouvante. En effet souvent les élèves ne passent que quelques années seulement à l'école, quelquefois un an, quelquefois moins. Certains enfants arrivent parfois au milieu d'une année scolaire avec un bagage intellectuel et scolaire défini, souvent différent de celui de leurs camarades fréquentant l'école depuis quelques années. Parfois encore les élèves quittent l'établissement au milieu de l'année scolaire et doivent être préparés à affronter l'adaptation à un nouveau milieu scolaire donné.

C'est dire la complexité de l'organisation d'une école internationale et les problèmes variés psycho-pédagogiques qui se posent aux éducateurs.

C'est dire aussi la difficulté de la tâche de l'éducateur, tâche fort délicate qui consiste avant tout à saisir et comprendre toutes les nuances et les différences de ce groupe hétérogène d'enfants. En effet, chaque enfant sans nier ses propres racines sociales, et intellectuelles, racines qui lui permettent de définir son appartenance à un groupe, doit être élevé dans une perspective large, propre à promouvoir le respect mutuel, l'appréciation des autres cultures, orientales ou occidentales.

Ainsi se trouvent définis les horizons et les limites d'un vaste programme culturel, moral et social, linguistique.

Ce programme doit pouvoir s'adapter non seulement aux circonstances particulières de chaque école, mais aussi à chaque enfant.

Ainsi, si la responsabilité et le rôle de l'éducateur ne sont pas différents dans une école internationale qu'ils ne le sont dans une école nationale, sa tâche semble être encore plus délicate. Il doit, plus encore que dans une école nationale, faire preuve d'une attitude profondément humaine, et d'une largeur d'esprit qui lui permette de comprendre l'enfant qui lui est confié, ses problèmes et ses difficultés d'adaptation. Il faut qu'il éprouve une croyance profonde en l'enfant, en ses possibilités et qu'il se défende de le juger selon les critères qui sont habituels. Il faut qu'il accepte l'enfant tel qu'il est, qu'il croie profondément en son potentiel, afin de pouvoir le mener le plus loin possible. Croire en l'enfant c'est non seulement lui faire confiance, faire confiance en sa richesse intérieure, mais encore ne pas admettre l'échec pour lui, se demander, pour chaque enfant, quelle est l'alimentation la meilleure, la lui fournir, sans demander à l'enfant d'aller au-delà, et sans le comparer à son voisin. Dans cette perspective, tout enfant doit réussir.

L'éducateur doit faire preuve d'une souplesse d'esprit qui lui permette d'imaginer tous les milieux des enfants dont il a la charge, de saisir l'influence de ces milieux sur les enfants, leur comportement, leur attitude. Il a le devoir de connaître les différents systèmes nationaux d'éducation afin de mieux saisir les difficultés scolaires que rencontreront ses élèves.

Ces enfants qui viennent de différents horizons ont surtout besoin au début d'être sécurisés : l'éducateur doit non seulement être proche, amical, mais encore se rendre compte que la connaissance des langues est un facteur primordial de confiance. Si vous savez parler la langue maternelle d'un enfant venant pour la première fois dans un milieu étranger, si vous savez seulement lui dire « bonjour, comment vas-tu ? es-tu content ? », dans sa langue, il sera rayonnant de bonheur.

Un éducateur voulant se consacrer au travail dans une école internationale doit se faire un point d'honneur d'apprendre des langues étrangères. S'il travaille dans une école située dans un pays éloigné, il se doit d'apprendre la langue locale afin d'être le premier à promouvoir la compréhension entre enfants étrangers et enfants du pays.

Et dans cette perspective, un éducateur dans une école internationale ne peut pas, par définition, faire un travail utile s'il est lui-même sensible à des préjugés de quelque sorte qu'ils soient.

Le maître doit lui-même apprendre à s'adapter à de nouvelles conditions de travail, « à prendre les virages ».

« Éducation Internationale » ?

Que faut-il entendre par « Éducation Internationale » ?

En quoi l' « Éducation Internationale » se différencie-t-elle de l'Éducation tout court, lorsqu'elle est bien comprise ?

Reconnaissons-le : les Écoles Internationales n'ont pas le monopole d'un idéal éducatif. Leurs objectifs sont tout simplement les objectifs de toute école consciente de sa mission.

Le but de l'éducation est de former des hommes complets, ce qui signifie des individus conscients de leur présence dans le monde, intéressés par le déroulement de l'histoire qui les entoure, prêts à participer à cette histoire. En outre, la définition de l'humanité comporte un aspect de réciprocité. N'est pleinement humain que celui qui *reconnait* les autres hommes comme ses égaux et ses semblables au sens le plus profond. Les différences de mœurs et de coutumes ne doivent pas masquer l'identité fondamentale de la condition humaine, la dignité éminente reconnue à tout homme en tant qu'homme.

L'éducation doit donc créer cet intérêt pour le monde extérieur, cette ouverture sur le temps présent qui abolissent la passivité due à l'inconscience et à l'ignorance. Elle doit aussi instituer cette reconnaissance des autres hommes, ce respect pour leurs différences qui abolissent l'agressivité due à l'ignorance et à la crainte.

Éduquer, c'est donc conduire à la culture qui est une attitude plus qu'un état de connaissance. Car à l'époque où nous vivons, où les branches du savoir s'élargissent chaque jour, où les techniques nouvelles bouleversent notre vie quotidienne, nous ne pouvons plus faire nôtre, la formule : enseigner aux enfants « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » ou accepter l'affirmation que le but de l'école primaire serait d'inculquer à l'enfant les « 3 R » (Reading, writing, reckoning) selon la formule consacrée anglo-saxonne.

L'enfant qui va devoir affronter un monde dont les techniques ouvrent tous les jours des domaines inexploités de la connaissance, doit avant tout

« apprendre à apprendre »

selon le mot de Monsieur le Professeur Dottrens. Il faut que l'Éducateur place l'enfant devant ses responsabilités et le mette en mesure de se débrouiller seul. Enlever s'il le faut une partie des « programmes » mais laisser le temps à l'éducateur de faire son véritable métier d'Éducateur.

Les programmes ? Certes, mais il y a autre chose : l'essentiel !

Si l'éducateur parvient à développer chez l'enfant l'esprit de curiosité, d'observation, le désir d'apprendre, le désir de perfectionnement qui permet d'établir des relations indispensables dans le domaine du savoir et s'il lui donne les techniques pour étancher sa soif d'apprendre seul, s'il lui permet de se situer dans son temps, de s'y adapter et d'y assumer ses responsabilités, il aura fait œuvre utile et durable. Il s'agit moins de « donner des connaissances que de créer des aptitudes ».

Une seconde constatation s'impose : *l'enfant doit pouvoir s'adapter à des situations toujours mouvantes ; il faut donc développer chez lui une souplesse d'adaptation, créer une véritable « aptitude aux transformations »*, comme disait Monsieur le Professeur Mialaret lors d'un récent colloque tenu à Paris, aptitude qui lui permettra de rester stable et équilibré dans un monde instable et déséquilibré.

Ceci est d'autant plus vrai dans une école internationale où nous rencontrons souvent des enfants ayant changé plusieurs fois d'école, de pays, s'adaptant toujours à une situation nouvelle.

Ainsi les activités que proposera le maître ne peuvent être considérées comme des buts en soi mais comme des moyens pour atteindre les buts énoncés ci-haut.

La démarche de l'esprit est plus importante que l'acquisition.

D'où la valeur des centres d'intérêts, des études de milieu réunissant toutes les disciplines. Seul l'emploi des méthodes actives faisant appel à l'initiative, à la recherche personnelle de l'enfant travaillant seul ou en équipe, permettra au maître de réaliser un travail efficace :

« *Learning by doing* » (Dewey)

On voit bien ainsi que l'enseignement n'est pas la seule composante de l'action éducatrice, il reste « l'essentiel » : la formation spirituelle et morale et l'apprentissage des relations sociales.

- b) contribuer à la formation de la pensée chez l'enfant, en développant en lui :
- un esprit d'observation;
 - un esprit curieux;
 - un esprit ouvert, de tolérance et de compréhension, exempt de préjugés et de chauvinisme;
 - un esprit critique.

c) Former son caractère, son sens civique.

d) Créer le respect et l'amour de l'être humain.

Le programme à la mesure des intérêts de l'enfant permet la synthèse de « toute une poussière de disciplines trop éparpillées dans notre école actuelle »*, car il sera possible pour l'élève d'englober dans une seule synthèse non seulement l'histoire, la géographie, les sciences, mais aussi les arts, les travaux manuels, les techniques d'expression.

De plus, ce programme servira de motivation pour toutes les autres matières d'enseignement dans la classe, en particulier l'expression orale et écrite, car l'enfant, passionné par ses découvertes, recherchera les moyens de l'exprimer.

Techniques et Méthodes :

Dans une telle perspective, dans la réalisation d'un tel programme pédagogique, des techniques et méthodes, il n'existe point d'autres que celles de l'Éducation Nouvelle.

En effet, si l'on veut préserver la personnalité de chaque individu dans cette collectivité, on ne peut concevoir la solution du problème pédagogique complexe que pose ce groupe hétérogène d'enfants dans un enseignement collectif dispensé à une classe entière.

Si l'on veut respecter l'enfant, lui permettre de s'affirmer, de développer harmonieusement ses possibilités, assurer le plein épanouissement de sa personnalité au sein du groupe-classe, il faut pouvoir lui offrir des techniques de travail adéquates : travail individualisé ou travail de groupe, recherches personnelles; enfin, il faut lui fournir un large éventail de moyens d'expression, d'activités créatrices qui, dans une école internationale plus peut-être encore que dans une autre école, sont indispensables pour donner à l'enfant un sentiment de sécurité, de confiance, d'appartenance à soi... C'est pourquoi l'art tient une place privilégiée : il permet à tout enfant de s'exprimer même s'il ne possède pas encore le langage couramment utilisé autour de lui.

Éducation morale et sociale :

Les Écoles Internationales ont l'avantage de pouvoir, à travers le programme de culture, contribuer, nous l'avons vu, à la formation d'un civisme international. Mais elles ont de plus l'avantage de pouvoir faire vivre aux enfants une expérience sociale où les relations entre individus fort différents sont expérimentées par l'enfant tous les jours. Ce fait élimine par définition un nationalisme étroit souvent rencontré dans les écoles nationales. Ces enfants ont appris à travailler ensemble, à jouer ensemble, à pratiquer des sports ensemble : les valeurs de chacun dans les domaines les plus divers sont ainsi appréciées par les autres. La vie même de l'école, le travail en groupe, les échanges scolaires sont autant de facteurs qui permettent à l'éducateur de promouvoir la Compréhension Internationale à l'école, et à éliminer à la base tout préjugé nationaliste religieux ou racial.

Les conseils de classes dirigés par les enfants eux-mêmes, le « Self government » revêtent une importance toute particulière, car cette prise en charge des élèves par eux-mêmes, la création et l'organisation d'une communauté sociale, à partir d'éléments si divers, permet une prise de conscience, un développement du sens des responsabilités.

Les adultes participent à cette vie sociale, non pas impérativement, mais associés aux enfants, membres comme eux de la communauté. Des relations nouvelles s'établissent alors entre maître et élèves puisque l'éducateur devient ainsi l'ami, le conseiller.

* G. Mialaret : " Introduction à la Pédagogie ".

Cette attitude est indispensable dans une école internationale, si l'on veut dès le départ créer un climat de confiance.

Cette éducation morale et sociale vise dans une école internationale un but délicat, souvent difficile à atteindre en raison de la fluctuation de la population scolaire : créer chez l'enfant le sentiment d'appartenance au groupe scolaire. C'est pourquoi il faut réussir à faire « vivre » le groupe, lui donner « une âme », et nous constatons que l'enfant accepte volontiers des valeurs qui bientôt, pour lui, feront force de loi.

La coopération est parfois rendue difficile dans un groupe scolaire où les enfants peuvent parler des langues différentes, mais le besoin de communication est en soi une source très riche de motivation pour l'apprentissage des langues étrangères.

L'apprentissage des langues étrangères :

Nous avons déjà entrevu la complexité du problème linguistique dans une école internationale.

Nous nous permettons de citer ici Madame l'Inspectrice Générale HERBINIÈRE-LEBERT qui, lors d'un récent colloque tenu à Paris, sur l'enseignement d'une langue étrangère à l'école maternelle conclut en mettant en relief le rôle que pourrait jouer cet apprentissage pour le développement de la Compréhension Internationale.

« Le petit enfant, dit-elle, a sur nous le privilège de n'avoir pas de passé et par conséquent d'être disposé à la fraternité sans racine contre qui que ce soit.

« Entièrement tourné vers l'avenir, il est prêt à la coopération et à l'amitié avec tous les enfants du monde.

« A l'âge du langage, le fait d'apprendre à parler autrement que ses parents, ses amis, le dispose à accepter que d'autres soient différents de lui sans pour autant les considérer comme des étrangers que l'on refuse. Accepter les autres quels qu'ils soient, si différents de nous qu'ils soient, et bien qu'ils ne parlent pas comme nous, voilà à quoi peut préparer l'apprentissage d'une autre langue qui vous introduit dans une autre culture, d'autres modes de vie, etc... C'est, nous semble-t-il, un des meilleurs moyens d'éveiller l'esprit de compréhension internationale qui est devenu un besoin impérieux de notre temps. »

Dans cette perspective, l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères dès le plus jeune âge (en particulier l'apprentissage de la langue parlée couramment dans le pays), paraît être une tâche primordiale dans une école internationale.

Remarquons toutefois que l'accent devrait être mis sur une langue prioritaire, afin d'en assurer la maîtrise : langue qui sera la langue intérieure de pensée, les autres langues ayant une valeur véhiculaire.

CONCLUSIONS

Les Écoles Internationales ont un devoir : celui de traduire l'idéal qu'elles proclament dans la réalité des faits. Elles se doivent d'être, non seulement des « écoles modernes », remarquablement adaptées à l'époque qu'elles vivent, mais des « écoles nouvelles » prêtes à assumer leur responsabilité face au futur. Des écoles où l'enfant occupe la seule place qui est la sienne — la première —, où tout l'art de l'éducateur s'établit sur l'amour et le respect profond de l'enfant créateur, riche de ses aptitudes et de ses faiblesses. Des écoles où, grâce aux méthodes actives d'éducation, l'enfant heureux s'épanouit, s'adapte harmonieusement à la vie sociale et y prend ses responsabilités en fonction d'une éthique démocratique hautement motivée.

La mission des Écoles Internationales est d'être des écoles pilotes, où se développe une pédagogie active au service de l'Éducation Nouvelle. Ne sont-elles pas en position privilégiée pour assumer cette tâche? N'étant en général soumises à aucun système scolaire national, elles peuvent s'inscrire intelligemment dans un courant d'éducation résolument tourné vers le progrès, un courant qui tient compte des acquisitions les plus récentes de la psycho-pédagogie; elles ont enfin la chance, en étant au service d'une clientèle cosmopolite, de permettre à des enfants de tout horizon culturel de transposer l'idéal humanitaire international dans une réalité quotidiennement vécue.

Le titre « Écoles Internationales » implique une lourde responsabilité. En acceptant de l'assumer, puissent ces écoles donner à leur raison sociale un sens qui dépasse le simple argument publicitaire!

Le baccalauréat international

Gérard RENAUD,
Président du Comité Exécutif ISES

ORIGINE ET BUTS.

L'idée d'un Baccalauréat International est née empiriquement et progressivement des besoins des Écoles Internationales. Les principales d'entre elles, groupées en Association depuis 1951, se trouvent en face de problèmes à la fois d'organisation et de pédagogie auxquels la préparation d'un examen commun apporterait, dans bien des cas, une heureuse solution.

En effet, la nécessité de préparer les élèves à des examens nationaux différents crée souvent une juxtaposition et parfois une séparation des sections linguistiques, ce qui n'est évidemment pas favorable à l'esprit de communauté que ces Écoles désirent promouvoir. D'autre part, beaucoup d'élèves venant de pays très divers, certains particularismes des programmes nationaux, en particulier dans le domaine de l'histoire et de la géographie, sont peu adaptés à l'enseignement qui leur conviendrait. Enfin, les déplacements de plus en plus fréquents de familles à travers le monde obligent leurs enfants à des changements souvent considérables dans leur rythme et leur méthode de travail, dans l'esprit et le contenu des programmes, dans la nature des examens qui leur sont accessibles.

Pour toutes ces raisons, et encouragée par l'appui de l'UNESCO, l'Association des Écoles Internationales (I.S.A.) s'est préoccupée tout d'abord d'harmoniser l'enseignement de l'Histoire Contemporaine puis de l'Histoire Générale. Depuis 1962, des programmes ont été élaborés et des examens expérimentaux ont été proposés à des candidats volontaires de l'École Internationale de Genève, qui était à la fois le plus ancien établissement du genre et le siège de l'Association. Le fait que des Universités américaines parmi les plus importantes, telles que Harvard, aient accueilli favorablement ces premiers examens en accordant l'entrée en Sophomore aux élèves qui les avaient passés avec succès, a encouragé l'Association à poursuivre son travail et à envisager un examen complet.

À cette fin a été créé un Service d'Examens des Écoles Internationales*. Son but est de promouvoir un examen commun d'entrée aux Universités, susceptible d'être reconnu par les différents pays, comme l'a été le Baccalauréat des Écoles Européennes né des besoins de la Communauté. Ce Service (I.S.E.S.),

* Service d'Examens des Ecoles Internationales, 12 Ch. Chevillarde, Genève.

créé en 1964, a connu une rapide extension et sera prochainement en mesure de présenter aux autorités compétentes un plan complet et détaillé de Baccalauréat International.

Rapidement, un certain nombre de pays du Tiers-Monde ont vu dans cet examen, étant donné sa neutralité et sa souplesse, une perspective pédagogique intéressante. Il représenterait le dénominateur commun souhaitable dans la formation secondaire, et garantirait une préparation sérieuse, réellement au niveau des exigences universitaires. Aussi, plusieurs de ces pays attendent-ils avec beaucoup d'espoir la réalisation de ce projet. De leur côté, beaucoup d'Universités, aux prises avec les nombreux problèmes et difficultés que posent les équivalences, y trouveraient un élément de référence pour déterminer leurs critères d'admission.

ORGANISATION DE L'I.S.E.S.

☞ Sous la responsabilité d'un Conseil, composé de personnalités internationales intéressées aux questions pédagogiques, un Comité Exécutif groupe des spécialistes en matière d'éducation et des professeurs en exercice dans les Écoles Internationales. Avec l'aide d'un service administratif dont le siège est à Genève, il réunit des conférences internationales de travail et des commissions spécialisées chargées d'élaborer les programmes et l'administration de l'examen.

Il entreprend des consultations auprès des Universités, Écoles, Organismes nationaux et internationaux susceptibles de guider les étapes du projet. Enfin, un Bureau des Examens, composé de professeurs de l'enseignement supérieur et secondaire indépendants des Écoles Internationales, est chargé de préparer les épreuves d'examens expérimentaux, d'en assurer la surveillance et la correction.

Au stade actuel, une grande partie des programmes est élaborée. A la fin de la présente année ou au début de 1967, ils seront soumis à une Conférence Générale groupant des délégués ministériels de six pays : Allemagne, États-Unis, France, Royaume-Uni, Suède et Suisse, ceci étant une première étape avant une Conférence élargie. Dès la rentrée scolaire de l'automne 1966, plusieurs écoles seront en mesure d'ouvrir des classes expérimentales travaillant sur l'ensemble du programme, de telle sorte que les premiers examens complets pourraient avoir lieu en juin 1968.

ESPRIT DE L'EXAMEN.

Au départ, plutôt que d'envisager un compromis plus ou moins satisfaisant entre les systèmes nationaux actuels, il s'agissait d'élaborer un examen réellement adapté aux exigences pédagogiques du monde contemporain : n'étant pas limité

ni contraint par d'autres impératifs, l'I.S.E.S. peut s'attacher exclusivement au meilleur.

Néanmoins, les grands examens nationaux qui ont suffisamment fait leurs preuves, pouvaient et devaient servir de base ; d'autant plus que, dans une phase intermédiaire, il sera nécessaire que des élèves puissent préparer simultanément ce nouvel examen et un examen traditionnel.

Les premières explorations ont fait apparaître la grande divergence d'esprit et de structure qui existe entre les examens nationaux : certains sont conçus comme le couronnement général des études secondaires et ont un caractère assez encyclopédique ; d'autres se présentent au contraire comme une préparation immédiate à une Faculté déterminée et ont un caractère très spécialisé, au détriment de la culture générale.

Des experts de ces différents pays, travaillant dans un esprit coopératif et avec suffisamment d'auto-critique, sont parvenus assez rapidement à un accord sur les grandes lignes : éviter tout encyclopédisme et veiller à la formation du raisonnement, du goût et de la culture plus qu'à l'étendue des connaissances, rendre les élèves aptes à suivre un enseignement universitaire plus qu'à mémoriser des acquisitions. Pour cela, il était nécessaire de limiter le nombre des disciplines : ce nombre a été fixé primitivement à 7 puis finalement à 6, mais avec obligation de présenter 3 d'entre elles au « Degré Supérieur », c'est-à-dire à un niveau relativement avancé, correspondant à la future spécialisation universitaire du candidat. Les autres disciplines seraient présentées au « Degré Moyen ». L'ensemble constituerait donc un équilibre raisonnable entre la spécialisation et la culture générale.

Le schéma figurant ci-dessous fait apparaître comment les Commissions se sont efforcées de permettre à tous les candidats — littéraires ou scientifiques — l'acquisition des bases fondamentales de la culture mais en même temps le choix des combinaisons qui répondent le mieux à l'orientation universitaire envisagée. L'accent est mis sur les disciplines formatrices et, dans chacune d'elles, il s'agit d'encourager l'activité créatrice, la découverte personnelle, l'expérimentation : il est fait appel, dans une large mesure, aux nouvelles méthodes pédagogiques, principalement dans le domaine des langues et des mathématiques. D'autre part, la sélection de grandes œuvres de la pensée mondiale vient apporter le complément et l'élargissement nécessaires à l'enseignement de la langue et de la littérature de base. Les critères de correction des épreuves seront également en rapport avec ces buts recherchés.

SCHÉMA GÉNÉRAL DE L'EXAMEN.

Sous réserve des règles et restrictions figurant ci-dessous, chaque candidat doit présenter au total 6 matières, dont 3 au degré Supérieur (appartenant soit à la section A, soit à la section B), les autres au degré Moyen.

Section A : Matières obligatoires

1. Langue d'instruction + Littérature Mondiale.
2. Une science sociale (histoire, ou/et géographie, ou économie).
3. Une science expérimentale (physique ou/et chimie, ou biologie).

Section B : Matières à choix. Sous réserve des règles et restrictions indiquées plus bas, le candidat doit en présenter

3 au minimum :

1. 1^{re} langue étrangère.
2. 2^e langue étrangère.
3. 1^{re} langue classique.
4. 2^e langue classique.
5. Philosophie.
6. Mathématiques.
7. Mathématiques Appliquées.
8. 2^e science sociale (autre que celle choisie en Section A).
9. 2^e science expérimentale (autre que celle choisie en Section A).
10. 3^e science expérimentale (autre que celle choisie en Section A).
11. Géographie physique.
12. Beaux-Arts (Arts plastiques ou Musique).

N.B. — a) Si un candidat ne présente pas de langues étrangères en Section B, il devra subir un test de maîtrise pratique de l'une d'elles, à une époque qui sera fixée par l'ISES, ou subir l'une des autres épreuves dans une langue autre que sa langue d'enseignement.

b) Si un candidat ne présente pas les mathématiques en Section B, il devra subir un test de *compréhension mathématique* qui fera l'objet d'une expérimentation dans les prochaines années.

c) Un candidat ne peut présenter plus de deux sciences sociales au total.

d) Un candidat ne peut présenter plus de trois langues vivantes (y compris la langue d'enseignement).

e) Un candidat peut être autorisé à présenter à la fin de l'avant-dernière année au maximum deux épreuves, à condition qu'il ne s'agisse :

- a) ni d'une épreuve du Degré Supérieur,
- b) ni de la Philosophie et des Mathématiques.

ADMINISTRATION DE L'EXAMEN.

Au fur et à mesure des nécessités, l'ISES ouvrira des centres régionaux d'examens, sur le modèle de celui qui, dans un premier stade, est créé à Genève.

Une commission centrale, indépendante du personnel enseignant dans les écoles qui présentent des candidats, détermine les épreuves. Cette commission est composée de spécialistes universitaires et scolaires représentant au total une gamme suffisante de nationalités différentes.

Les candidats peuvent traiter les sujets dans l'une des langues autorisées par l'ISES, à leur choix. S'ils présentent avec succès au moins une épreuve dans une langue différente de leur langue d'enseignement, et en dehors bien sûr des épreuves de langues vivantes proprement dites, la mention de bilinguisme figure sur leur diplôme.

Chaque épreuve fait l'objet d'une correction par deux ou trois experts de nationalités différentes, l'un d'eux étant « l'examineur principal ». L'ensemble des examinateurs-correcteurs constitue le jury de la session, délibérant sous la présidence d'un Modérateur.

* * *

Le but de l'ISES est de parvenir à un examen sérieux et réaliste. Les témoignages d'intérêt que ce projet a suscités jusqu'à présent prouvent qu'il répond à un besoin. Pour les écoles internationales, il apporte une solution conforme à leur caractère ; pour un certain nombre de pays du tiers-monde, il représente une garantie ; pour les éducateurs qui s'y consacrent, il est une occasion d'explorer et de mettre en application les tendances actuelles de la pédagogie. Un proche avenir dira si sa structure et son contenu correspondent au but recherché.



Le caractère polytechnique de l'enseignement en Union Soviétique

par G. RABIER

Les résultats spectaculaires obtenus par l'Union Soviétique dans les différents domaines de la technique et de la science, en particulier dans celui de la conquête du Cosmos, font que l'on s'interroge sur les raisons de cette réussite. L'enseignement dispensé à la jeunesse étant la base fondamentale de toute sa formation ultérieure, c'est vers l'école en particulier que se dirigent les investigations et actuellement l'école soviétique apparaît de plus en plus comme une école d'un type nouveau vers laquelle se tournent pour s'en inspirer, non seulement les pays nouveaux en voie de développement mais aussi ceux bénéficiant d'un riche passé culturel.

Sans doute de l'extérieur ne voit-on que l'efficacité de l'école soviétique, qui est évidente, sans soupçonner les démarches et les tâtonnements dont elle a été et est encore l'objet, car rien n'est moins figé que l'École qui doit constamment s'adapter à la société à laquelle elle appartient et pour laquelle elle travaille. Bien que ces recherches se soient développées dans diverses directions pour faire de l'École soviétique ce qu'elle est actuellement, nous n'en considérons qu'un aspect, celui qui lui a donné son originalité, c'est-à-dire son caractère polytechnique.

Il est bien certain que c'est surtout à partir de la publication du V^e plan quinquennal, qui recouvrait la période 1951-1956, que le mot polytechnique est apparu dans la presse

non spécialisée pour qualifier l'enseignement donné par l'école soviétique. La recommandation suivante figurait alors dans les directives du plan : « Pour accroître encore le rôle de l'école d'enseignement général dans l'éducation socialiste et pour assurer aux élèves de l'école moyenne le libre choix de leur profession, procéder à la réalisation de l'enseignement polytechnique à l'école moyenne et prendre des mesures pour passer à l'enseignement polytechnique général. »

* *

Il ne s'agissait pas alors d'une nouveauté mais de la reprise d'un principe fondamental établi dès octobre 1918, un peu négligé il est vrai par suite des conditions objectives dans lesquelles s'édifia le régime soviétique.

Fidèles aux fondateurs du socialisme Marx et Engels qui souhaitaient pour chaque individu le développement harmonieux et maximum de toutes ses facultés intellectuelles, physiques, esthétiques, les membres de la Commission d'État chargée d'établir les principes fondamentaux de « l'école unique du travail » ont repris cette idée. Après avoir défini le caractère démocratique de l'école, ouverte à tous le plus largement et le plus longuement possible, la déclaration de la Commission sous la signature de A. Lounatcharski et datée du 16 octobre 1918 précise que «... le but de l'école du travail n'est

nullement le dressage en vue de l'un ou l'autre métier mais la *formation polytechnique* (1) faisant connaître pratiquement aux enfants les méthodes de toutes les formes essentielles du travail, tant dans l'atelier scolaire et dans la ferme de l'école que dans les fabriques et les usines... » (2). Cette formation polytechnique était un aspect du caractère démocratique de l'école. Elle visait avant tout le développement multilatéral de l'individu. L'enseignement concret qu'elle supposait, constituait une méthode nouvelle qui s'opposait à l'enseignement abstrait formaliste d'alors. Elle apportait aux élèves de vastes possibilités pour manifester leur esprit d'initiative, leurs qualités d'organiseurs, leur génie inventif, contribuant ainsi à l'épanouissement de leur personnalité. D'autre part, par les contacts directs établis avec le monde du travail et avec le travail lui-même, la formation polytechnique apporte aux jeunes l'information maximum leur permettant de définir eux-mêmes leur orientation ultérieure. Au cours des 50 années écoulées depuis l'avènement du pouvoir soviétique, la notion d'enseignement polytechnique s'est précisée et l'étude des étapes historiques de sa mise en application permettra sans doute de mettre en évidence l'évolution à la fois de son contenu et de son rôle dans la société nouvelle qui se crée en Union Soviétique.

* *

L'École définie par le gouvernement soviétique en 1918 avait un caractère révolutionnaire et en particulier son aspect polytechnique constituait une nouveauté pour laquelle tout était à créer. Mais avant de penser au contenu et aux méthodes d'enseignement, il fallait résoudre

au plus vite des problèmes plus urgents pour la mise en place de cette école unique ouverte à tous : trouver des locaux, former à la hâte les maîtres nécessaires et préparer le terrain pour la révolution culturelle par l'alphabétisation des masses. Cependant la vie elle-même s'est chargée de donner des formes diverses à cet enseignement polytechnique et tous les pas successivement franchis ont peu à peu modelé l'école soviétique telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Pendant la période de la guerre civile et de la guerre d'intervention étrangère, la situation économique du pays était telle que les ateliers que l'on créa alors à l'école et les terrains agricoles scolaires qui y introduisaient le travail concret, avaient avant tout pour but de fournir à l'établissement l'équipement ou les produits alimentaires dont il avait besoin. Cette forme du travail à l'école et de « self-service » subsiste encore à l'heure actuelle dans les établissements scolaires soviétiques. En particulier dans les écoles internats, les terrains scolaires cultivés par les élèves ravitaillent partiellement la cuisine et dans presque toutes les écoles les ateliers produisent du matériel d'enseignement pour les salles spécialisées par exemple.

En 1920 fut établi un programme de « travail manuel » qui faisait faire un pas en avant à l'enseignement polytechnique. En effet il essayait d'intégrer les travaux concrets de l'école dans le système pédagogique, d'une part en prévoyant des travaux pratiques à faire au cours de l'enseignement des diverses disciplines et d'autre part en faisant du Travail Manuel une discipline autonome. C'est aussi en 1920 que Lénine met en garde contre la spécialisation professionnelle trop précoce des adolescents à laquelle l'état de misère et de ruine du pays avait conduit l'enseignement polytechnique. Tout en rappelant le principe

(1) Souligné par nous.

(2) Narodnoe Obrazovanie, N° 11-1965, p. 89.

de l'enseignement général le plus long possible pour tous, il insiste sur le rôle éducatif de l'enseignement polytechnique. « Sans travail, sans lutte, la connaissance livresque du communisme à travers les brochures et ouvrages communistes ne vaut absolument rien, car elle ne ferait que maintenir entre la théorie et le pratique ce désaccord qui existait dans le passé et qui constituait le caractère le plus détestable de la société bourgeoise » (3). L'école doit donc s'intégrer à la vie de la société.

C'est en 1923 qu'est né le « travail social » des écoliers lorsque fut organisée la participation des écoles aux tâches de choc entreprises par le rayon administratif dont elles dépendent : plantation de verdure, protection des oiseaux, jardins expérimentaux, aide à la diffusion de nouvelles méthodes culturelles.

À la suite du premier congrès polytechnique de 1930, il fut décidé que chaque école établirait son propre programme en fonction de l'« analyse polytechnique » de l'entreprise voisine à laquelle elle était en quelque sorte jumelée. C'est de cette époque que date ce patronage matériel et moral des écoles par des collectivités, qui est encore un trait caractéristique de l'école soviétique actuelle.

C'est au cours de la mise en place de l'enseignement polytechnique qu'a été ouverte à Moscou la première Station Centrale de Jeunes Techniciens en 1926. Celle-ci fit école, puisqu'à la fin de 1927, 15 stations semblables fonctionnaient dans diverses villes de l'U.R.S.S. et que s'ouvrait la Station des Jeunes Naturalistes. En 1963-1964 le réseau des établissements d'activités extrascolaires nés de ces prototypes comptait 362 stations de jeunes techni-

ciens, 283 de jeunes naturalistes, 3 288 palais et maisons de pionniers, 33 lignes de chemins de fer pour enfants, etc.

Mais en 1937, devant la faillite de l'enseignement polytechnique qui s'était transformé en simple travail artisanal, on renonce à l'appliquer. Il faut dire aussi qu'à cette époque le pays avait surtout besoin de cadres pour ses industries naissantes et ce facteur a contribué à rendre sa priorité à l'enseignement général traditionnel préparant à l'entrée dans les instituts et les universités.

Mais l'éclipse de l'enseignement polytechnique fut de courte durée, et en février 1940 l'Institut des écoles convoque à Moscou présidents de kolkhozes de la région, méthodistes, travailleurs scientifiques, professeurs de physique, de chimie, de biologie, pour en discuter à nouveau. Des expériences satisfaisantes sont réalisées mais les nécessités impérieuses de la seconde guerre mondiale, qui transforment les jeunes en main-d'œuvre d'appoint aux champs comme à l'usine, interrompent ce nouveau départ de l'enseignement polytechnique.

Après la guerre et les longues années de reconstruction du pays, l'évolution de l'école obligatoire passée d'une durée de 4 ans en 1931 à 7 ans en 1947, l'accroissement du taux de scolarisation et de la durée moyenne des études, obligent à remettre en cause l'orientation donnée à l'enseignement polytechnique. Celui-ci doit en effet, tout en donnant le maximum à l'individu en élargissant sa culture, servir la société tout entière dont la prospérité en définitive conditionne la vie de celui-là. Or en 1951, alors que l'obligation scolaire ne compte que 4 années d'études du cycle élémentaire et les 3 premières années du cycle secondaire, déjà 10 % de l'effectif scolaire des villes et 3 % de celui des campagnes se trouvent dans les classes terminales du second degré (VIII^e, IX^e, X^e). Il sort

(3) Narodnoe Obrazovanie V SSSR (éditions de l'Académie des Sciences pédagogiques, Moscou 1957) p. 125-126.

chaque année de la classe de X^e à peu près 500 000 élèves nantis de leur Certificat de maturité, alors que la capacité d'absorption des établissements d'enseignement supérieur, dont les effectifs sont prévus selon les besoins par le plan dans chaque branche particulière, n'est à cette époque que de 374 000 environ. L'école d'enseignement général n'a donc plus à préparer uniquement des candidats à l'enseignement supérieur, mais elle doit enseigner le travail et le faire aimer à ceux qui seront appelés à entrer dans la vie active à la sortie de l'école et c'est justement là le rôle de l'enseignement polytechnique.

À l'issue du XIX^e Congrès du Parti Communiste de l'U.R.S.S., le texte du V^e plan quinquennal publié à ce sujet toute une série de mesures précises qui affectent :

1^o Les horaires, par l'augmentation du nombre d'heures attribué au travail manuel dont les modalités varient avec l'âge des élèves. C'est à cette époque (1951-1956) que furent installés dans les écoles les ateliers de menuiserie (V^e classe), d'ajustage (VI^e), cabinets spéciaux de l'automobile et de la technique électrique (VII^e) ;

2^o les programmes, par l'introduction d'une discipline théorique nouvelle, « les bases de la production » dans les classes terminales de l'école secondaire avec orientation industrielle dans les écoles urbaines et agricole dans les écoles rurales, mais représentant 3 heures hebdomadaires en VIII^e et 4 dans chacune des classes suivantes. Mais à côté de ces modifications de type traditionnel, les mesures envisagées apportaient à l'école un aspect nouveau dans la liaison avec la vie que doit établir l'enseignement polytechnique : c'est la participation obligatoire à des travaux de production en dehors de l'école, après la fin de l'année scolaire pour les élèves de la V^e à la IX^e inclus, pendant un certain nombre d'heures variant selon les

âges. D'autre part 6 journées au cours de l'année scolaire sont prévues pour des visites d'entreprises diverses.

Bien que ce système ait donné des résultats positifs, il connaît avec la nouvelle loi scolaire du 24 décembre 1958 de nouveaux aménagements. Cette loi, qui porte l'obligation scolaire à une durée de 8 années, poursuit la marche vers l'école secondaire pour tous, qui reste l'objectif à atteindre. « L'école de 8 ans formera des adolescents possédant davantage de connaissances d'ordre général, mieux préparés psychologiquement et pratiquement à participer à une activité socialement utile. Une telle école résoudra mieux les problèmes de l'éducation communiste, de la formation polytechnique et de l'habitude du travail; elle assurera aux élèves un cercle plus large de connaissances, permettra d'éliminer le surmenage qui existe dans les études de l'école de 7 ans et permettra d'organiser plus sérieusement l'éducation physique des enfants et le développement chez ceux-ci d'un bon goût artistique... » (4).

Mais elle apporte un complément important aux dispositions prises au cours du V^e plan pour donner aux jeunes une connaissance plus complète de la vie économique et de l'activité travailleuse du pays à laquelle ils sont appelés à participer. Son titre : Loi pour le renforcement de la liaison de l'école avec la vie, l'indique clairement. Le processus constaté en 1951 sur la distorsion entre le nombre de sortants de l'école secondaire et celui des admissions dans l'enseignement supérieur n'a fait que s'accroître.

« Dans la période allant de 1954 à 1957, plus de 2,5 millions de personnes ayant fini leurs études secondaires ne sont entrées ni dans l'enseignement supérieur ni dans les technicums. Du fait de la séparation existant entre les programmes des

(4) *Pravda* du 16 novembre 1958 (Thèses du CC du PCUS et du Conseil des Ministres de l'URSS).

études dans l'enseignement secondaire et la vie, de nombreux jeunes gens et jeunes filles n'ont pas l'habitude du travail, ne connaissent pas la production, ce qui crée des difficultés sérieuses pour leur placement et engendre du mécontentement chez une partie importante des jeunes et de leurs parents ». Plus que jamais les élèves des classes terminales doivent être préparés à l'idée que l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires ne constitue plus comme autrefois l'admission dans une classe sociale en quelque sorte privilégiée, celle des intellectuels destinés aux tâches nobles de la nation et qu'à la notion de travailleur intellectuel et travailleur manuel est en train de se substituer celle de travailleur cultivé spécialisé dans l'un ou l'autre domaine éliminant toute discrimination. Les nouvelles dispositions prises concernent donc les classes terminales du cycle secondaire où il est prévu de donner « une formation professionnelle... qui, sur la base des entreprises industrielles les plus proches, sur la base des kolkhozes, des sovkhoses, des stations techniques de réparation, etc., réalisera l'union entre les études et le travail productif et fournira aux élèves un enseignement secondaire complet ainsi qu'une formation professionnelle en vue de travailler dans l'une des branches de l'économie nationale ou de la culture » (5).

Pour réaliser ce programme ambitieux, qui confère à l'enseignement polytechnique un aspect strictement professionnel, on a porté à 3 années la durée du cycle terminal de l'enseignement secondaire. Il comprend alors les classes de IX^e, X^e, XI^e et les 11 années d'études sont sanctionnées à la fois par le Diplôme d'Études secondaires déjà existant et par un Certificat d'aptitude professionnelle. Celui-ci d'ailleurs n'engage pas l'avenir des adolescents auxquels le système scolaire soviétique sans impasse avec son riche

réseau de promotion sociale, donne toutes les possibilités pour changer d'orientation. L'allongement d'une année du cycle terminal secondaire permet d'attribuer 1/3 de sa durée au travail concret effectué en vue d'acquérir un métier. Selon le milieu urbain ou rural, la répartition du temps imparti à cet apprentissage varie de 2 journées par semaine dans les villes à plusieurs périodes d'un mois dans les campagnes pour participer complètement aux travaux saisonniers.

La mise en place de cette réforme a posé de nombreux problèmes, d'ordre pratique d'abord, car il fallait obtenir l'accord des entreprises du voisinage de l'école pour une collaboration régulière avec attribution de locaux et d'instructeurs choisis parmi le personnel le plus qualifié, d'ordre pédagogique ensuite, pour coordonner le travail des instructeurs avec celui des professeurs, afin que le travail à la production ne conduise pas à l'acquisition mécanique d'habitudes et de gestes mais mette en évidence l'application de principes théoriques étudiés dans les diverses branches du programme scolaire. Enfin il existait l'aspect juridique de la question pour régler par contrat les rapports entre écoles et entreprises pour la répartition des élèves dans les différents ateliers, pour la rétribution de ceux qui en fin d'apprentissage participent effectivement à la production de l'entreprise ou y effectuent un travail bien déterminé. Il s'agissait aussi de la réservation d'un certain nombre de places pour les élèves sortant de l'école et n'ayant pas pu entrer dans l'enseignement supérieur ou l'enseignement secondaire spécialisé, afin qu'ils soient assurés d'un emploi tant qu'ils n'ont pas encore choisi définitivement leur voie.

Cette nouvelle forme de l'enseignement polytechnique cherche donc, tout en élargissant l'éventail de leurs connaissances, à assurer aux adolescents un passage sans hiatus de

(5) Cf. note, page précédente.

leur vie d'écoliers à leur vie d'hommes et de ce point de vue la réforme de 1958 a été appréciée de tous.

Mais cependant très vite des voix se sont élevées pour critiquer non son principe mais ses modalités d'application. Les professeurs de l'enseignement supérieur regrettent une baisse sensible du niveau de l'enseignement général et le retard d'un an apporté dans les études de ceux qui poursuivent dans le 3^e degré. Les économistes attirent l'attention sur le coût pour l'État de cette année d'études supplémentaire qui ne se justifie pas pour certains apprentissages simples. Les pédagogues déplorent la mauvaise qualité des rapports établis entre théorie et pratique et parlent de bricolage. En dépit de réussites spectaculaires dans certains établissements, une nouvelle discussion sur ce sujet s'instaure dès 1964 qui a abouti au cours de l'année 1965 à certaines adaptations. D'abord, la formation professionnelle dans les écoles ne sera entreprise que si les écoles se trouvent dans les conditions voulues. Deuxièmement, au cours du cycle terminal ramené à deux années grâce à des transferts de programme vers les grandes classes de l'enseignement obligatoire on n'attribuera à l'apprentissage qu'un sixième du temps. D'autre part pour assurer à tous un apprentissage valable on se limitera à quelques professions de base pour lesquelles les conditions matérielles d'enseignement sont facilement réalisables et qui permettent de passer très vite à une spécialité plus précise. On laissera délibérément de côté toutes les professions qui relèvent d'une préparation particulière dans les écoles secondaires spécialisées et vers lesquelles certaines écoles avaient tenté de s'orienter.

*
*
*

Voilà donc où en est le problème à l'heure actuelle et les décisions

précédentes déjà appliquées partiellement au cours de l'année scolaire 1965-1966 vont être généralisées dès septembre 1966. Est-ce à dire que le problème est résolu ? Non et l'Académie des Sciences Pédagogiques de la R.S.F.S.R. en collaboration avec l'ensemble des pédagogues s'efforce à nouveau de définir les buts et le contenu de l'enseignement polytechnique à l'étape actuelle de la société soviétique. Il semble d'ailleurs impossible, à ce stade, d'isoler les tâches de l'enseignement polytechnique de celles imparties à l'école tout entière dont le rôle social et éducatif ne cesse de grandir. Qu'attend-on d'elle en effet ? Qu'elle forme des travailleurs très informés dans tous les domaines, capables de poursuivre leur formation, doués de sens critique et d'imagination pour faire avancer la science et la technique. Mais aussi qu'elle prépare des citoyens actifs, marxistes convaincus, prêts à participer à la gestion et à l'essor du pays dans la voie qu'il s'est tracée. Qu'enfin elle forme des hommes qui, dans la société future de plus en plus riche en loisirs, sachent remplir leur vie et trouver dans les diverses activités humaines, selon leurs goûts, les sources d'un bonheur d'une qualité nouvelle.

Ces objectifs imposent à l'école une révision constante de son enseignement tant dans son contenu que dans ses programmes et des tâches multiples. Mais elle ne les accomplit pas seule et comme l'a montré son évolution historique, sa collaboration avec les collectivités, les institutions para et péri-scolaires et les milieux scientifiques ne cesse de s'accroître.

La recherche pédagogique s'oriente donc dans plusieurs directions. Pour assurer à l'école une information toujours au niveau des progrès de la science et de la technique, il faut que le recyclage des maîtres s'effectue régulièrement et que par l'intermédiaire des Instituts de per-

fectionnement des Enseignants en particulier, les savants et les chercheurs tiennent ceux-ci au courant de la marche du progrès dans tous les domaines. Le choix et le renouvellement des méthodes est aussi à l'ordre du jour pour faciliter l'acquisition de connaissances de plus en plus étendues. La priorité est donnée aux méthodes actives qui font plus de place au travail individuel et dont le but est « d'apprendre à apprendre ». Avec l'aide des psychologues on recherche les conditions optima de l'emploi des moyens audio-visuels d'enseignement : cinéma, radio, télévision, machines à enseigner.

La formation civique, idéologique et morale s'effectue progressivement d'un bout à l'autre du processus d'enseignement et en particulier dans toute l'activité périscolaire, pré-professionnelle, sociale où se multiplient les contacts avec le monde réel et avec les divers aspects de la vie de la société. Spontanément certains rapports s'établissent dans l'esprit de l'adolescent entre son travail et l'intérêt de la société, mais ceux-ci ont besoin d'être précisés et coordonnés pour mener à la conviction profonde qui sera le moteur de leur activité ultérieure. Le caractère rationnel des divers enseignements et plus particulièrement le cours de Sciences Sociales introduit en XI^e classe en 1963 contribuent à les grouper en un système et à mettre en évidence les lois régissant le développement de la société socialiste. Les bilans et les plans sont étudiés dans les différents cours intéressés pour voir ce que les premiers ont apporté et ce que les seconds promettent à la région où se trouve l'école. Devant les perspectives ainsi entrevues peuvent se cristalliser ces enthousiasmes qui ont déjà conduit dans le passé proche à tant de réalisations spectaculaires.

* *

L'Enseignement polytechnique est un des facteurs importants du rôle éducatif de l'école en même temps qu'un auxiliaire précieux dans la résolution de certains problèmes sociaux : défense contre les tentations de la rue par la valorisation du travail des jeunes et la confiance accordée à leur initiative, opposition des générations par leur collaboration permanente, crise de l'adolescence du fait du passage progressif dans la vie active, exode rural même, par l'attachement à la tâche collective entreprise et par la cohésion du groupe de travail. Mais dans sa mobilité, l'enseignement polytechnique est difficile à cerner et pour essayer d'en préciser les aspects actuels je reprendrai les propres termes du vice-président de l'Académie des Sciences Pédagogiques A. I. Markouchévitch dans le rapport qu'il fit en décembre 1965 au nom d'une Commission spécialisée devant l'Assemblée générale de l'Académie des Sciences Pédagogiques de l'R.S.F.S.R. et qui traitait du « contenu de l'enseignement à l'école secondaire ».

Voici quelles étaient les propositions de la commission : « ... Le problème de la préparation des élèves de l'école secondaire à la fois à l'activité pratique et à la poursuite de leurs études exige avant tout l'établissement d'une liaison étroite des bases scientifiques étudiées avec l'acquisition du savoir-faire pour leur application pratique dans la vie. Cette exigence a déjà marqué les programmes de physique, de chimie, de biologie, de mathématique, de dessin technique et d'autres disciplines. Pour accroître le rôle de ces connaissances dans l'enseignement du travail et la formation polytechnique, nos projets accordent une place importante aux problèmes de l'application pratique de la science dans les divers domaines de l'activité humaine et augmentent la durée des travaux expérimentaux personnels, des travaux pratiques et des

visites à la production. Ainsi par exemple le programme de physique envisage de faire passer la durée des travaux de laboratoire à l'école de 8 ans de 12 à 20 % de tout le temps attribué à la physique et dans les classes terminales à 15 %. On prévoit 12 visites organisées pour l'étude de certaines productions correspondant aux divers points du programme.

Mais cette partie excessivement importante de l'enseignement polytechnique est complétée par des informations, habitudes, savoir-faire qui n'entrent pas dans les programmes ci-dessus mentionnés : dans le plan d'études de la 1^{re} à la X^e inclus des heures sont attribuées à l'enseignement du travail.

De la 1^{re} à la VIII^e le programme de travail manuel est le programme actuellement en vigueur amendé de façon à enrichir les leçons en connaissances techniques et technologiques (en réduisant le temps consacré au travail des matériaux) et à donner une place plus importante à l'utilisation des mécanismes des installations techniques et aux tâches de caractère créateur (projets et construction de modèles en accord avec les goûts et les possibilités des enfants). Le but essentiel de ces exercices c'est la formation générale du travailleur et un début d'orientation professionnelle facilitant le choix pour l'avenir.

Le travail manuel en IX^e et en X^e dans ce projet présente des différences substantielles avec l'apprentissage de production tel qu'il existait dans l'école de 11 ans. En IX^e et X^e quatre heures par semaine sont attribuées au travail manuel et de plus un mois de travail à la production est prévu pour la IX^e classe, soit en tout 424 heures au lieu de 1 356 heures pour les classes terminales du cycle secondaire.

Dans les écoles où les conditions nécessaires sont réalisées, c'est-à-dire disposant d'une base matérielle et de cadres, et où les élèves

eux-mêmes et la production sont intéressés par la préparation professionnelle, la possibilité de réaliser celle-ci est maintenue. Dans ce but, aux heures attribuées pour le travail manuel s'ajoute la durée des cours facultatifs et des travaux dans les cercles. De plus on envisage en général la préparation de professions ayant de l'avenir et qui demandent des connaissances approfondies dans les domaines de la physique, de la chimie, de la biologie, des mathématiques (mathématiques appliquées, radio-technique et communications, mécanisation et électrification de l'agriculture, culture des plantes et élevage, etc.).

Dans l'ensemble des écoles, l'enseignement du travail s'effectue au cours de travaux pratiques qui sont organisés soit dans une des directions mentionnées plus haut (mais sous une forme plus courte et plus simple, sans atteindre la formation professionnelle), soit vers l'application du dessin technique (automobile, technique radio-électrique) ou la sténographie et la dactylographie. Les élèves ont le droit de choisir leurs travaux pratiques en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes parmi ceux qui peuvent être réalisés à l'école, mais étant bien entendu que le temps imparti à ces exercices ne soit pas inférieur à 140 heures par an soit 4 heures hebdomadaires en IX^e et en X^e. » (6)-(7).

(6) *Sovietskaja Pedagogika*, n° 2, 1966 pp. 15-16.

(7) Rappel des horaires en vigueur en 1965-1966 :

- *Travail manuel* : 2 heures par semaine de la 1^{re} à la IV^e inclus.
3 heures par semaine de la V^e à la VIII^e.
- *Travail socialement utile* : obligatoire après l'année scolaire.
6 journées de 3 heures en V^e.
6 journées de 4 heures en VI^e.
12 journées de 4 heures en VII^e.
- *Travail d'apprentissage* à l'entreprise
6 heures par semaine (une journée scolaire) en IX^e et en X^e.
- Cours facultatifs* : 2 heures hebdomadaires en IX^e et en X^e.

* *

Telles sont les recommandations faites par la Commission spécialisée pour le contenu à donner à l'enseignement polytechnique. D'autre part on recherche les conditions les plus favorables à son efficacité. D'après la presse pédagogique il semble que les discussions aient abouti aux conclusions suivantes : a) spécialisation des professeurs dans un seul domaine afin de maintenir constamment les connaissances au niveau du progrès et d'adapter les enseignements théoriques aux besoins sans cesse nouveaux de l'enseignement polytechnique.

b) équipement maximum des écoles pour réaliser un véritable enseignement polytechnique.

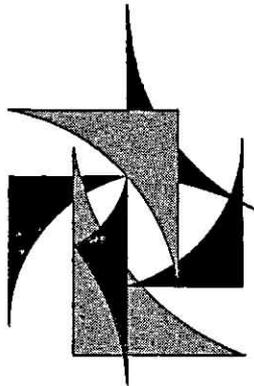
Ces deux objectifs nécessitent le regroupement des écoles insuffisamment équipées en un établissement plus important dont les classes parallèles permettraient à chaque professeur d'avoir son horaire complet uni-

quement dans sa spécialité. Ce regroupement implique le ramassage des écoliers et la construction d'internats scolaires pour l'hébergement de ceux venant de loin.

Tous ces problèmes sont à l'étude mais rien n'est encore résolu définitivement. Dans cette nouvelle période d'adaptation de l'école, une réglementation provisoire tenant compte des avis autorisés exprimés sera sans doute publiée dans la presse pédagogique avant la rentrée de septembre.

Quoi qu'il en soit, l'enseignement polytechnique a sa place dans toutes les écoles d'enseignement général de l'U.R.S.S. et reste un des traits caractéristiques de l'enseignement soviétique qui doit permettre à l'école de créer l'homme nouveau pour la société nouvelle qui s'édifie peu à peu.

Gisèle RABIER,
Institutrice honoraire
licenciée ès lettres (russe).



Le rôle de l'école primaire dans la société nouvelle

par R. GLOTON

Les milieux universitaires connaissent actuellement une situation bien difficile. Dépositaire d'une culture monolithique et d'un certain état de la science qui se donne comme fini, l'Université connaît ce confort intellectuel que donne la fidélité à la tradition, elle craint par dessus tout l'aventure. Or voilà qu'entraînée dans une accélération vertigineuse de l'histoire il lui faut s'adapter coûte que coûte à des situations nouvelles auxquelles elle n'est nullement préparée : le pédagogue est tout surpris de se réveiller dans un monde inconnu qui sera désormais et pour longtemps soumis à une chaîne de réformes successives, ininterrompues.

La France est donc engagée dans une réforme scolaire dont on ne peut plus méconnaître ni le caractère inéluctable ni la nécessaire profondeur. Et comme tous les problèmes paraissent se découvrir à la fois, on voit les mesures jaillir — et parfois se perdre — dans les directions les plus diverses : réformes du second degré, de l'enseignement technique, de l'enseignement supérieur, problème fondamental de l'orientation, etc. Sans doute ces directions se justifient-elles assez si l'on considère, par exemple, les problèmes d'organisation et de recrutement que posent « l'explosion scolaire » ou la détérioration progressive de l'enseignement secondaire, dont le problème du baccalauréat est un signe particulièrement révélateur.

Mais il est un fait surprenant, c'est que l'école primaire ait été jusqu'ici la grande oubliée de la Réforme. Un immobilisme aveugle nous empêcherait-il de nous demander si l'école primaire n'a pas une certaine responsabilité dans cette inadaptation du second degré, si elle est encore en état de jouer le rôle qui lui revient dans une structure universitaire qui se définit par la solidarité des diverses étapes, de l'école maternelle à l'Université ? On commence, il faut le reconnaître, à s'apercevoir que l'école primaire est la base de tout l'édifice, sur quoi tout l'ensemble repose, et à s'en préoccuper. Il en est grand temps, car le bilan le plus sommaire de la situation actuelle de l'école primaire en France est suffisant pour nous alarmer.

Il faut bien avouer que ce bilan, au simple aperçu de quelques constatations statistiques, est singulièrement décevant si l'on met en balance le dévouement et les efforts des maîtres.

Alors que l'enseignement élémentaire n'est plus qu'une étape, préparant à l'étape suivante, on constate que sur 1000 élèves d'école publique atteignant onze ans au cours de l'année scolaire 1959-60 :

- 240 redoublent le cours moyen 2^e année ;
- 449 entrent en classe de fin d'études ;
- 154 entrent au collège d'enseignement général ;
- 145 entrent au lycée ;
- 14 entrent dans un établissement technique ;
- 28 ?

pour refuser cette évidence que sur 100 enfants dont ils ont la charge il y a 3 ou 4 sujets exceptionnels, 7 débiles, 90 élèves normaux dont 30 « bons élèves » et 60 enfants qui réussissent mal ou perdent leur temps alors qu'ils sont d'intelligence normale. Ces 60 enfants sont la mauvaïse conscience du pédagogue. Celui-ci constate (et de cette constatation il n'aura que trop tendance à faire une explication, sinon une justification) que les qualités traditionnelles de réceptivité, de docilité et de plasticité, caractéristiques de l'élève d'autrefois et qui plaçaient l'enseignement sur un terrain si solide et confortable, font maintenant défaut, que les enfants sont inattentifs et instables, endormis ou indociles, qu'ils ignorent l'effort de mémoire et posent chaque jour des problèmes de disciplines jusqu'ici inconnus. Le maître découvre en face de lui une nature nouvelle peu facile à manier même quand elle simule la docilité. Alors il multiplie les efforts dans des directions tâtonnantes et empiriques, souvent contradictoires suivant l'humeur et les courants pédagogiques qui passent, où se mêlent l'autoritarisme impulsif et l'attitude de démission et de laisser-faire. L'insécurité anxieuse n'est pas une situation où l'on puisse longtemps se maintenir : si un petit nombre refuse l'état actuel de l'enseignement élémentaire et s'engage dans l'action, tout paraît se passer comme si le plus grand nombre se donnait bonne conscience en acceptant cette situation comme l'effet d'une fatalité à laquelle on ne peut rien. Or il est clair que plus cette position s'accroît et plus le mal s'aggrave. C'est pourquoi il est grand temps d'affronter, avec courage et lucidité, le problème des rapports de l'école primaire et de la société moderne, dans toute son ampleur.

Les causes de la dégradation de la situation scolaire sont multiples et complexes. Pour ce qui nous occupe ici, il faut reconnaître que toutes ne sont pas d'ordre scolaire ou pédagogique et que ces causes extrinsèques pèsent lourdement sur l'école. Parmi les causes proprement scolaires, il convient d'écarter, dans un souci de clarté, celles qui concernent les problèmes de qualification du personnel, d'état des effectifs scolaires, de convenance des locaux. Non que ces facteurs ne jouent un grand rôle dans les échecs scolaires. Mais parce que dans la conjoncture actuelle, même si ces facteurs se trouvaient améliorés de façon satisfaisante, rien n'en serait changé sur le fond. Porter une attention exclusive sur eux, sans prendre en considération les causes profondes qui les éclairent ne peut que faire perdre de vue l'essentiel.

Or la cause essentielle, fondamentale, c'est l'inadaptation croissante de l'école à sa fonction, telle que le contexte historique définit celle-ci.

Cette inadaptation apparaît d'abord dans l'indifférence de l'école à la condition de l'enfant plongé dans le monde moderne (1). Qu'il suffise de rappeler les causes principales qui rendent cette condition traumatisante et entraînent, en conséquence, une reconsidération du rôle de l'école à l'égard de l'enfant : le relâchement des liens familiaux, si accentué parfois que, dans telle classe expérimentale de Paris, 75% des enfants relèvent de foyers irréguliers ; la vie trépidante, au point que dans certains quartiers de grande ville il est devenu impossible d'ouvrir les fenêtres, même en classe ; les sollicitations envahissantes de la presse, de la radio, de la télévision ; le manque d'équilibre résultant des conditions d'habitat lorsqu'on réside dans une de ces cités-dortoirs kafkaïennes comme il s'en ouvre chaque jour dans les banlieues. A quoi il faut ajouter une hygiène alimentaire défectueuse, insuffisamment améliorée par le système des cantines et un problème capital, injustement oublié alors qu'il devrait être l'objet d'une attention constante : celui de l'hygiène mentale.

Dans ces conditions perturbantes que la vie actuelle impose à un nombre d'enfants de plus en plus élevé, comment s'étonner de voir se développer au même rythme l'inattention, l'instabilité et la dispersion mentale ? Un psychiatre relève pour le XII^e arrondissement de Paris, 2/3 d'enfants perturbés dans l'effectif des classes de fin d'études. A 7 ans,

(1) Cf. Mme Bassecoulard. *L'enfant dans le monde moderne*. Pour l'Ère nouvelle n° I.

2 à 3 % des enfants de tel quartier parisien peuvent être considérés comme de grands nerveux ; à 11 ans, on en soigne comme tels 15 %.

Une autre cause d'inadaptation entrant dans les responsabilités de l'école, c'est une certaine nostalgie de traditions aujourd'hui dépassées.

Ce n'est pas sans un regret inavoué qu'on entend condamner l'enseignement magistral, les méthodes verbales et autoritaires, le monde clos de l'école et qu'on doit renoncer à une école établie, selon le mot de Tolstoï, « non de façon qu'il soit facile aux enfants d'apprendre, mais de telle façon qu'il soit commode aux maîtres d'enseigner ».

La nostalgie du passé et le mythe du bon vieux temps inspirent un esprit assez répandu chez les enseignants pour donner bonne conscience à l'immobilisme. C'est ainsi qu'on peut lire, sous la plume de Denis Forestier dans l'Ecole Libératrice, organe du Syndicat national des Instituteurs (Fév. 1966) :

« Sans nul doute les traditionnalistes et les modernistes seraient-ils d'accord pour porter un jugement sévère sur la pédagogie qui fut appliquée à l'école primaire à ceux de mon âge. Et pourtant, était-il un « ancien » ce maître auquel je dois tant ? Il ne badinait ni avec la discipline, ni avec les tables de multiplication, ni avec les exercices de conjugaison ou de calcul mental. Mais il nous entraînait aussi le jeudi après-midi dans les champs soit pour herboriser, soit pour pratiquer l'arpentage. Il nous apprenait à greffer un rosier, un arbre fruitier en même temps qu'il exigeait sévèrement la fréquentation de la bibliothèque scolaire... »

Si le glissement est subtil, il est aussi inévitable, de l'évocation attendrie à la justification polémique. C'est celui d'un certain romantisme pédagogique, que l'on voit se raccrocher à des valeurs du passé qui ne présenteront bientôt plus qu'un intérêt historique, expression vraisemblable de ce besoin de sécurité qui rend chacun conservateur, lui fait chercher refuge dans des programmes éprouvés et considérer comme une bénédiction la structure fortement centralisée de notre enseignement : « La soumission aux programmes, note M. Wittenberg, professeur d'université canadien, prime chez le professeur la responsabilité personnelle pour la substance de son enseignement, l'esprit de déférence envers M. L'Inspecteur ou M. le Directeur prime l'esprit d'indépendance ». La nostalgie du passé entretient l'enseignant dans l'immobilisme aveugle et l'esprit de démission : elle aggrave l'inadaptation de l'école par le refus de prendre en considération l'état présent du monde et ses besoins.

Or c'est là qu'il faut chercher le facteur principal de l'échec scolaire qui se généralise : dans le divorce entre le monde actuel et ses besoins d'une part, et l'école avec ses structures, ses méthodes et ses programmes traditionnels d'autre part.

Nous entrons dans une civilisation nouvelle, merveilleuse et inquiétante à la fois, celle du planétarisme et de l'accélération : alors qu'en 1870 il fallait deux jours pour faire une paire de chaussures, on en fabrique 100 paires à l'heure aujourd'hui ; alors qu'en 1860 il fallait six heures de diligence pour faire le trajet de Paris à Melun (60 km) cent ans après on rallie New-York dans le même temps (6000 km) Comment l'école peut-elle n'en être pas affectée ? Comment ne pas tenir compte de ces quelques caractéristiques de l'évolution (1) :

— Une poussée démographique sans précédent. Il naît 800 000 enfants en France chaque année ; la moyenne de la vie, qui était de 45 ans en 1860 atteint aujourd'hui 70 ans.

— Un développement scientifique et technique accéléré : on compte plus de savants vivants qu'il n'en a existé depuis le début de l'histoire.

— Des modifications profondes dans le travail et la structure des métiers : par exemple, la diminution du nombre des travailleurs agricoles au bénéfice du nombre des travailleurs industriels : on comptait en France, en 1800, 85 % de paysans ; il n'en

(1) L. Cros. *L'explosion scolaire*, CUIP.

restera que 15 % en 1975. Un fait considérable est l'augmentation régulière de la qualification, consignée dans ce tableau :

	1900	1960	1980
Travailleurs manuels	80 %	60 %	20 %
Travailleurs moyens	18 %	35 %	48 %
Cadres	2 %	5 %	32 %

On peut prévoir, sans risque d'erreur, que l'homme sans instruction sera chômeur en 1980.

— Une civilisation des loisirs : la durée de la semaine de travail, de 70 h en 1865 est passée à 45 h en 1960. A cette civilisation, qui est aussi celle de l'image, est liée l'apparition de nouveaux moyens d'expression et aussi de conditionnement des esprits par le cinéma, la radio, la télévision.

— L'éclatement des cadres moraux traditionnels, effet de l'évolution de la condition féminine, de l'affaiblissement de l'autorité familiale, de la vie plus facile.

— Au total une vie sociale plus complexe et plus riche, dont l'interdépendance devient une des principales dimensions.

Cette civilisation nouvelle crée des besoins nouveaux avec leurs conséquences sur le plan de l'éducation et ce sont ces besoins qui, de gré ou de force, amèneront l'école à se transformer. Dès maintenant on prévoit une augmentation considérable du nombre des cultures supérieures alors que va tendre vers zéro celui des sous-métiers et des manuels. Comme nombreux seront ceux qui devront changer de métier au cours de leur carrière, le besoin sera également considérable en travailleurs disponibles, à l'esprit souple, conscients de responsabilités nouvelles et capables de les assumer. Il faut songer à former aux loisirs, pour mettre l'homme à l'abri de la propagande et des loisirs de masse qui détruisent la dignité humaine. Il faut former chez tous ces deux qualités foncières de l'homme de demain : s'adapter et collaborer.

Dans cette perspective, les grandes lignes de la révolution pédagogique sont faciles à apercevoir. Désormais apprendre à apprendre importe plus qu'emmagasiner des connaissances : la formation aura désormais une priorité incontestable sur l'information. Ce qui suppose une formation générale, la plus poussée, la plus riche et harmonieuse pour tous, dans une conception unitaire du développement de l'enfant et de la formation de l'homme, réalisée dans un ensemble organique unifié « de l'école maternelle à l'université ». L'histoire pour la première fois pousse à une éducation de masse, ce qui entraîne une conception démocratique de l'éducation et, sur un plan plus particulier, une prolongation de la scolarité aussi utile à l'individu qu'à la société si elle n'est pas déviée de son véritable but : la justice sociale peut se rencontrer avec la nécessité historique. Mais pour l'heure présente, une seule constatation s'impose, c'est que tout est à faire et que l'école, à quelque niveau qu'on l'observe, n'est ni préparée à son nouveau rôle ni en état de le tenir.

On se pose en s'opposant. Si l'on veut essayer de définir la mission nouvelle de l'école primaire il n'est pas inutile de remarquer que l'école primaire de la 3^e République était parfaitement adaptée à sa fonction, laquelle correspondait à l'état de la science psychologique de l'époque et à un état social caractérisé par la stabilité et une stratification des classes admises comme naturelle. L'évolution des mœurs, des techniques

était à peine perceptible pour une génération en 1880, il était notoire que les fils de paysans ou d'ouvriers seraient paysans ou ouvriers et que la prolongation des études ne pouvait qu'être réservée aux enfants des classes dirigeantes, les mieux nanties financièrement.

Pour cette grande masse qui serait mise très tôt au travail, sans loisirs pour s'instruire ou se perfectionner, l'enseignement devait aller au plus pressé et au plus utile, qui n'était pas d'apprendre à apprendre mais « d'apprendre à l'enfant ce qu'un adulte n'a pas le droit d'ignorer ». Sur les « connaissances de base » : lire, écrire et compter se développait un enseignement d'un utilitarisme étroit — encore qu'il se voulût et se prétendît officiellement éducatif — aux programmes et aux méthodes rationnellement adaptés aux buts poursuivis : c'était l'heureuse époque du cœur des tables de multiplication entonné avec conviction, des listes des départements et des sous-préfectures, de l'orthographe qui conférait aux gens du peuple les lettres de noblesse de l'instruction. Et c'était l'époque de méthodes « industrielles » mécanisées, celles de la mémoire toute puissante, des répétitions laborieuses et des récitations par cœur, bien faites pour le montage de mécanismes par les voies les plus rapides du réflexe conditionné.

Aujourd'hui, il s'agit de cultiver l'être humain au maximum, sans négliger aucune de ses richesses, afin de le placer dans les meilleures conditions possibles pour continuer ses études, qu'il soit fils de médecin ou d'ouvrier. Assurément il y a bien de l'utopie dans cette vue pour qui n'ignore pas de quel poids pèseront pendant longtemps encore les facteurs sociaux économiques dans l'orientation scolaire selon qu'elle concerne le fils d'un bourgeois aisé et cultivé ou celui d'un modeste ouvrier. Ce qui pour autant ne diminue en rien ni le rôle de l'école élémentaire ni ses responsabilités.

Aujourd'hui, en effet, l'école primaire s'insère, sous le titre d'école élémentaire dans un ensemble organique qui va de l'école maternelle à la faculté et qui, dans sa partie obligatoire s'étend, souvent en fait aujourd'hui et demain en droit, de 6 à 16 ans. Et ainsi l'école élémentaire, de 6 à 11 ans, n'est plus qu'une étape, préparant à l'entrée dans le second degré, au niveau de ce qu'on appelle le cycle d'observation et d'orientation. C'est là une évidence, sur laquelle il est inutile d'insister. En revanche cette fonction nouvelle renferme une ambiguïté. et prête à des confusions graves dont il suffit, pour en prendre conscience, de se demander : « qu'est-ce que préparer à l'étape suivante, celle du second degré ? ».

Il y a deux manières de concevoir cette préparation, liées elles-mêmes à la façon dont on se représente le rôle du second degré. La première consiste à lui donner comme but la distribution d'un programmes de connaissances d'un certain niveau aux esprits aptes à le recevoir. Encore que ces connaissances soient d'ordre très général, tous ne peuvent y avoir accès car elles exigent la possession de connaissances antérieures, dites « de base ». Préparer au second degré, dans cette optique, c'est munir l'enfant de ces connaissances de base : tout enfant qui fait la preuve du niveau convenable en calcul et en français voit s'ouvrir les portes du lycée. On remarquera au passage que les connaissances exigées portent sur les aspects essentiellement formels des disciplines considérées : il s'agit de connaître la technique opératoire et appliquer des formules plus que faire la preuve d'un raisonnement en calcul, d'avoir des connaissances de grammaire et d'orthographe plus que savoir utiliser le langage pour s'exprimer et comprendre les autres.

C'est actuellement le type de préparation qui prévaut encore, en vue d'un passage qui repose sur la sélection, au nom de quoi on peut déclarer que 40 à 50 % des élèves sont inaptes au second degré, qu'en Grande-Bretagne en particulier, 30 % seulement peuvent en tirer profit (Mac Clelland). Est-il besoin de souligner combien ce système traditionnel qui se règle sur un niveau de connaissances formelles en ignorant celui du développement de l'enfant apparaît désuet et inadapté ?

Il est temps de considérer l'entrée dans le second degré comme une simple étape dans un processus de formation unifié, réglé sur l'accord entre les besoins du développe-

ment de l'enfant et ceux du monde où il vit, ce qui revient à aligner les étapes de l'éducation sur les niveaux d'âge de cet enfant.

Or, passer d'un âge mental à un autre, ce n'est pas ajouter des connaissances à d'autres déjà acquises, c'est acquérir de nouvelles aptitudes intellectuelles par la modification des perspectives de l'esprit. Ainsi, à chaque étape le but reste le même : le développement le plus riche et harmonieux possible de l'enfant, dans la totalité de sa personnalité, par la création d'aptitudes décelées et formées au cours des expériences personnelles qui lui sont offertes pour assimiler le milieu et s'y adapter. Cette action est la seule qui puisse aujourd'hui accorder en éducation personnalisation et socialisation de l'individu, toutes deux réalisées ensemble dans un même processus dialectique; à la lumière de cette action s'éclairent les problèmes des connaissances et de la culture au niveau scolaire.

Les connaissances y sont en effet considérées non comme une fin mais comme des moyens, outils et instruments de l'activité mentale et de son développement. Elles sont la matière indispensable à cette activité. Grossièrement, le schéma suivant, que ne désavouerait pas la cybernétique, traduit la relation de la connaissance à l'activité :

A l'origine de toute action volontaire, il y a un projet, donc un but à atteindre. Pour y parvenir l'action réalisatrice doit s'appuyer sur une certaine information. Si cette information fait défaut ou doit être complétée (ce que révèle toujours la mise en œuvre, souvent tâtonnante du projet) une activité de connaissance en résulte, qui se poursuivra, dans l'action, aussi longtemps que celle-ci la rendra nécessaire, jusqu'à ce que le but soit atteint.

On voit alors que le problème de la connaissance est lié à celui de la culture. Si la connaissance est un produit de l'activité et à son service, dans une assimilation progressive du monde en rapport avec chaque niveau de développement, la culture n'est rien d'autre que ce processus d'assimilation intériorisée de l'expérience de l'enfant. Mais alors on admettra que la culture n'est pas le privilège d'un certain niveau d'études (celui de l'enseignement secondaire, par exemple) que parler de culture désintéressée n'a guère de sens et qu'en fin de compte la culture, à la fois condition et effet de la personnalisation et de la socialisation de l'enfant, est un phénomène unifié et continu, qui se poursuit tout au long de la vie, depuis la naissance. Ainsi se vérifie par ce nouveau biais l'unité fondamentale de l'éducation à tous les niveaux de la scolarité. Ainsi se précise un changement de perspective considérable, qui doit être accepté par les professeurs de l'enseignement secondaire tout autant que par les instituteurs, faute de quoi ni les uns ni les autres ne pourraient désormais remplir leur mission : leur rôle commun est d'assurer le développement harmonieux et le plus riche possible de l'enfant à partir de l'état objectif où ils le reçoivent, en préparant les orientations possibles à mesure que l'enfant avance en âge, puisqu'aussi bien orientation et formation vont de pair.

A tous les niveaux, pour répondre aux besoins nouveaux de la société moderne, l'école doit être plus que jamais au service de l'enfant. Dans son esprit et ses démarches il est nécessaire qu'elle devienne authentiquement l'école unique et démocratique.

Or il est clair qu'à ce changement de perspective l'école primaire n'est nullement préparée. Elle ne l'est ni dans sa structure par classes d'âge, correspondant à un esprit de nivellement et qui travaille en principe pour un niveau moyen, ni dans ses programmes, conçus pour une époque où il fallait savoir, même mal, un peu de tout, ni dans ses méthodes réceptives et autoritaires, liées à un état de la société hiérarchisé et cloisonné, où la pensée était domaine réservé, ni dans son juridisme. La fonction d'inspection sur quoi repose en grande partie l'enseignement du premier degré se trouve aujourd'hui dans une situation paradoxale puisque l'inspecteur se trouve, en principe, dans la nécessité de juger des maîtres sur des textes datant de 1923 ou de 1938, qui font toujours autorité alors que le simple bon sens invite à les remettre en question. Ici encore les perspectives doivent changer : l'inspecteur ne peut plus guère être le contrôleur de l'enseignement si les dés sont pipés, s'il ne peut plus juger en conscience que sur des critères d'ordre humain et non plus pédagogiques et techniques. L'inspecteur doit devenir le

guide, capable d'aider les maîtres à trouver leur chemin dans les voies nouvelles et combien obscures où ils sont appelés à tâtonner. Mais actuellement, avec l'archaïsme de ses conceptions, avec son outillage anachronique, notre école élémentaire est toujours celle de l'artisanat.

Dans ces conditions que faire? Dans l'état actuel de la question on ne peut guère aller plus loin que tracer quelques directions générales.

En ce qui concerne l'axiologie de l'éducation, si l'on se propose comme but le développement riche et harmonieux de l'être humain il faut concevoir et mettre en œuvre une formation totale et équilibrée, qui place sur le même plan l'éducation intellectuelle, physique et esthétique. Dans l'ordre intellectuel il faut d'une part apprendre à observer et à réfléchir, ce qui constitue proprement l'attitude intellectuelle et d'autre part apprendre à s'exprimer dans l'exposé et la discussion. Dans le monde actuel on s'est aperçu que la réussite dépend moins de ce qu'on sait que de la manière dont on peut l'exprimer et l'exploiter dans les divers langages. Aussi la création et le développement des moyens d'expression doivent-ils être désormais un des objectifs majeurs d'un enseignement démocratique, afin d'atténuer — sinon de supprimer — les différences dûes aux facteurs sociaux-économiques et culturels.

Assurer une éducation équilibrée ce sera se préoccuper, plus qu'on ne le fait, de la santé physique des enfants. Il faut des stades, des gymnases pour tous, il faut s'efforcer de réaliser dans les horaires le « tiers-temps pédagogique », mais ce n'est pas suffisant. Il faut encore répondre à ces besoins physiologiques qui sont de plus en plus méconnus : besoin de sommeil, de protection contre le froid, la chaleur, le confinement, le bruit, qui nous envahissent à l'époque de la télévision, de l'automobile et des cités-dortoirs : besoins alimentaires, qui invitent à lutter contre la distorsion des repas et le mauvais équilibre qui en résulte; besoin de lumière solaire et d'abri; besoin de rythme et d'alternance dans l'activité. Ce dernier point débouche sur un problème sans doute encore plus méconnu que le précédent : celui de la santé mentale. On ne peut négliger chez l'enfant un besoin d'agressivité et de compétition, qu'il appartient à l'éducation de sublimer : le problème de l'émulation doit être repensé en termes de psychologie génétique. L'enfant doit être protégé contre l'ennui (le système des redoublements de classe doit aussi être reconsidéré) et aussi contre l'anxiété (ce qui remet en cause tout le système des notations et classements). Tous ces besoins ne peuvent être respectés sans des modifications profondes non seulement des méthodes mais des structures même de l'école élémentaire.

Reste l'éducation esthétique. Tout est à faire en ce domaine, sous ses deux aspects de l'initiation artistique, c'est-à-dire de la culture de la sensibilité à l'égard des choses et de l'éducation morale — qui est tout autre chose que l'enseignement de la morale et qui forme l'éducation de la sensibilité à l'égard des êtres, par ce qu'il est convenu d'appeler « l'expérience morale ».

Il résulte de ce rapide tour d'horizon que le caractère peut être le plus remarquable de cette éducation totale, c'est son réalisme. On conçoit que rien ne sera fait si l'école ne peut s'adapter aux conditions socio-économiques qui sont celles de l'enfant. Ici, la sociologie a son mot à dire. Inutile de parler de santé mentale, par exemple, si l'on ne tient pas compte des conditions nouvelles du milieu familial, si l'on n'accepte pas d'envisager que ses conditions imposeront peut-être de reconsidérer la répartition des vacances ou de concevoir un système de « journée prolongée ». La condition de l'écolier ne peut plus ignorer celle de l'enfant dans son milieu social. C'est ainsi qu'un des défauts majeurs de notre enseignement est de se fermer sur lui-même, en un système clos, de poser arbitrairement comme hypothèse que l'enfant ignore tout de ce qu'on va lui enseigner, en fait de ne tenir aucun compte de cette « école parallèle », celle de la famille, de la rue, de la presse et de la télévision, par quoi l'enfant se constitue un bagage de connaissances infiniment plus important que celui que l'école pourra jamais lui donner. La vraie réforme pédagogique, de ce point de vue, c'est pour le maître d'intégrer cet apport extérieur dans le processus de formation, l'enseignement consistant désormais

moins peut-être à fournir une information inconnue qu'à mettre au point et organiser les connaissances acquises de l'extérieur.

La sociologie ne contribue pas seulement ainsi à remettre en cause le contenu de l'enseignement élémentaire mais aussi ses méthodes, comme le fait bien voir la méconnaissance de l'importance du groupe dans la vie de la classe et dans les relations maître-élève. Traditionnellement la relation maître-élève est inter-individuelle et à vrai dire à sens unique : le maître communique avec l'élève, on constate rarement l'inverse. Mais, et c'est pourtant essentiel, les élèves ne communiquent pas entre eux. Ainsi en se calquant sur un système qui est celui de la relation précepteur-élève, c'est-à-dire de l'enseignement individuel, l'enseignement collectif perd le bénéfice spécifique de cette organisation, qui est la mise en commun des apports et des efforts de chacun. Le maître se prive ainsi du plus fort de ses auxiliaires.

Éducation de masse, cette formation nouvelle débouche tout naturellement sur le problème de la nature de l'intelligence. Et c'est alors qu'intervient la psychologie. Si ce problème commande tous les autres aujourd'hui (et en particulier celui de l'orientation) c'est que précisément, il s'agit d'une éducation de masse, le problème ne se posant pas dans une conception aristocratique, puisqu'aussi bien on peut penser avec A. Huxley que l'élite sortira toujours, quelles que soient les méthodes de formation qu'on lui applique.

Quant à la nature de l'intelligence, deux thèses sont en présence. Du choix fait entre elles dépend toute l'orientation du processus de formation.

La première est une thèse aristocratique, de nature pessimiste. Elle se définit par le caractère inné de l'intelligence, considérée comme une sorte de don de Dieu, hérité à la naissance, et par son caractère fixiste, qu'une interprétation non toujours exempte de prévention et de précipitation a pu accréditer en psychologie. Disons simplement qu'aujourd'hui on ne croit plus au caractère fixe du quotient intellectuel, soumis en fait à l'évolution de l'ensemble de la personnalité : on a vu — et le cas n'est nullement exceptionnel, bien au contraire — tel garçon de la Maison d'enfants « le Renouveau » à Montmorency, avec un Q.I. de 65, devenir ingénieur-chimiste. La thèse du caractère inné et fixe de l'intelligence est contestée par la science; elle ne peut conduire à rien de positif pour une éducation de masse.

En revanche il est de l'intérêt pédagogique de l'éducateur et bien dans sa vocation de se rallier à la thèse opposée, thèse optimiste qui se fonde sur le dynamisme de la vie psychique.

Alain disait déjà que chacun est toujours aussi intelligent qu'il veut. Ce double caractère d'optimisme et de dynamisme marque cette formule, admissible dans la mesure où intervient pour la préciser sinon la corriger, l'influence du milieu.

Le grand psychologue soviétique LEONTIEV pose clairement le problème de l'intelligence en termes d'éducateur lorsqu'il déclare :

« L'enfant ne naît pas avec des organes tout prêts à accomplir les fonctions qui sont le produit du développement historique humain.

Ces organes se forment et se développent au cours de sa vie, avec son appropriation de l'expérience historique. Ainsi le cerveau contient-il virtuellement non pas telle ou telle aptitude concrète de l'homme, mais seulement l'aptitude à la formation de ces aptitudes. Le problème des perspectives de développement psychique où chaque enfant est avant tout un problème d'organisation juste et rationnel du milieu ou il vit ».

Cette thèse démocratique et optimiste, dans laquelle les facteurs sociaux, économiques et pédagogiques sont liés, affirme sa foi dans l'éducation, elle ouvre à celle-ci un champ immense.

Au problème de la nature de l'intelligence est lié celui des ressources intellectuelles de l'enfant à un âge donné. A la lumière de l'expérimentation, la psychologie génétique évolue. En particulier les expériences pédagogiques en cours, en grammaire, en mathématiques montrent que, placé dans un champ d'activité personnelle favorable, l'enfant

réussit spontanément des démarches mentales et des opérations intellectuelles dont on ne l'aurait pas cru capable. On ne peut plus parler d'âge-type d'une acquisition mais seulement tracer les voies par lesquelles l'enfant doit nécessairement passer pour aller d'une étape à une autre de son développement. Ainsi se trouvent remis en cause des problèmes comme ceux du passage du concret à l'abstrait, de la connaissance empirique à la connaissance scientifique, de la maturation et de l'apprentissage. Si un apprentissage déterminé (en lecture par exemple) n'est pas possible sans la maturation nerveuse qui le conditionne, nous savons en revanche que l'exercice pratiqué au cours de l'apprentissage favorise la maturation. Ainsi dans tous ces domaines, l'expérience nous donne une interprétation dialectique des processus : dialectique du concret et de l'abstrait, de l'inductif expérimental et du déductif logique, dialectique de la maturation et de l'apprentissage. Le vrai problème pédagogique, de ce point de vue, devient celui de régler sur cette dialectique le processus éducatif, de le respecter et de l'ajuster aussi exactement que possible aux situations scolaires. En fait, c'est ce qu'on ne fait pas et c'est pourquoi, notre enseignement n'étant jamais centré sur des expériences proposées aux enfants, assez difficiles et intéressantes, assez variées pour faire naître telle ou telle aptitude, nous étouffons leurs ressources psychiques au lieu d'en favoriser l'éclosion. Alors l'enfant s'ennuie. Le maître s'en apercevant confond intérêt et amusement et prend le parti d'amuser. Le résultat est assez connu.

Nous ne changerons pas l'école élémentaire si nous ne donnons à notre pédagogie un caractère authentiquement scientifique : la psychologie, la sociologie, la politique dans son sens le plus large, doivent jouer leur rôle dans le renouveau pédagogique.

L'éducation nouvelle a déjà tiré les conséquences pratiques de ces considérations générales. Il est une seule méthode pour l'enseignement élémentaire, comme pour tous les autres, c'est la méthode active. De cela chacun est d'accord, sur le plan verbal s'entend, car pour ce qui est de la chose la réalité est bien différente. Nous refusons de reconnaître comme méthode active cette caricature, du type « dialogue maître-élève », expression concrète de la méthode dite d'interrogation et qui, ne laissant à l'enfant aucune initiative, n'est autre chose qu'un monologue déguisé. La méthode active est une méthode de redécouverte. Elle consiste à proposer à l'enfant des expériences propres à lui faire découvrir certaines notions par l'activité personnelle ou à mettre en jeu certaines fonctions. Travail individuel d'observation et d'analyse intuitive dont l'enfant doit rendre compte. L'analyse en profondeur s'exerce alors par une médiation du social, c'est-à-dire par une intervention du groupe et la mise au point en commun des apports individuels, grâce au jeu du langage dans sa fonction représentative autant que de communication et toujours par référence à l'objet observé. On aboutit ainsi à une synthèse des éléments de l'analyse, synthèse qui s'exprime dans des travaux d'expression concrète ou abstraite, individuels ou collectifs. Cette démarche de la connaissance empirique à la connaissance scientifique est celle même que suit naturellement l'esprit humain dans son ouverture au monde. On en trouverait un bel exemple pédagogique dans les travaux de M. WITTENBERG (1).

La méthode active exclut le bricolage et l'intention d'amuser; elle ne repose pas nécessairement sur l'activité motrice, comme certaines caricatures le donneraient à penser. Elle est effort motivé, concentration tendue vers un but précis, travail librement accepté.

En mettant l'accent sur les méthodes, peut-être l'éducation nouvelle a-t-elle involontairement contribué à faire oublier le contenu de la formation. La « révolution copernicienne de l'éducation » demandée par *Claparède* et à laquelle contribuèrent les DECROLY, MONTESSORI, DEWEY, FERRIÈRE et combien d'autres, mettait justement l'accent sur le problème des méthodes. Aujourd'hui où les sphères officielles redécouvrent l'éducation nouvelle d'il y a quarante ans, les Instructions françaises sur

(1) WITTENBERG. Redécouvrir les mathématiques. Delachaux et Niestlé.

les classes dites de transition et terminales pratiques, réservées aux enfants qui n'auront pu entrer dans le second degré, se préoccupent surtout des méthodes actives à leur appliquer, laissant le choix des programmes à l'initiative des maîtres. Il y a là un danger. Le contenu de la formation doit être de nouveau pris en considération, les programmes élémentaires repensés dans une recherche tenant compte à la fois des structures nouvelles de l'école, des progrès scientifiques, des besoins du monde moderne et de ceux de l'enfant. En raison de la place des mathématiques dans notre civilisation, de l'importance qu'y prend le langage, en raison aussi des possibilités de former de manière plus rationnelle et précoce les structures logiques de l'esprit, il est raisonnable de penser que l'enfant, au niveau de l'enseignement élémentaire, doit faire davantage de mathématiques et de grammaire — dans l'esprit de découverte des structures et des relations — et commencer plus tard l'étude organisée de l'histoire, que les programmes à ce niveau doivent comporter l'étude d'une langue étrangère et la préparation à la civilisation des loisirs.

Rompant avec le formalisme et l'empirisme traditionnels les programmes doivent se dégager fonctionnellement de l'étude du milieu. C'est là une nécessité puisque, comme il a déjà été précisé, la culture c'est l'appropriation du milieu par l'enfant dans le cadre de ses expériences. Dans cet esprit l'étude du milieu ne doit plus être simplement considérée comme une méthode de formation de l'esprit et une technique de l'observation, mais comme le véritable contenu de l'enseignement et la source de toute connaissance. Puisque l'objectif de la pédagogie moderne doit être l'adaptabilité, la possibilité d'exploiter tous les éléments de la civilisation dans le sens d'un dépassement constant, d'une ouverture d'esprit prête à toutes les mutations indispensables (1) l'objet de l'enseignement élémentaire est d'organiser rationnellement l'acquisition du milieu par les enfants. La culture ne doit jamais séparer la formation de l'information, mais c'est la culture qui doit conduire à la connaissance et non le contraire.

Tel nous apparaît le rôle de l'école élémentaire dans le monde moderne. Pour le promouvoir il ne s'agit pas de mesures de détail, mais d'une véritable révolution. Comment la réaliser? Comment déterminer dans les objectifs à atteindre, ce qui peut être réalisé par les enseignants eux-mêmes?

Si l'on considère la manière dont a été envisagée cette réforme de l'enseignement, en France notamment, on s'aperçoit que le grand architecte qui a entrepris de moderniser la Maison universitaire a commencé par les étages moyens jugés vermoulus. Il s'élève de degré en degré jusqu'au toit, alors que le rez-de-chaussée menace de s'effondrer et que les ascenseurs sont grippés. Cela ne fait pas très sérieux et de mauvais esprits ne manqueraient pas de dire que ce n'est pas très rationnel. Comme la vie n'attend pas, il ne serait peut-être pas inutile que les usagers s'attaquent eux-mêmes à la recherche des remèdes. L'effort en vaut la peine, qui met en cause l'avenir du monde de demain.

R. GLOTON.

Vice-Président du G.F.E.N.



(1) A. CLAUSE. Philosophie de l'étude du milieu. Éditions du Scarabée. Paris.

De l'appropriation psycho-éducative des textes

par H. SARLY

1. Une conscience éducatrice.

« Je ruminais la puissance de la société. Même dans une démocratie libérale, on ne pouvait pas échapper à son emprise. Verlaine et Rimbaud avaient essayé de s'y soustraire. L'un était mort à l'hôpital, l'autre était mort dans la peau d'un marchand de fusils ! J'avais cru pouvoir rêver, en faisant semblant d'expliquer Virgile et Homère. Mais la société avait annexé aussi Virgile et Homère. Elle les avait transformés, pour ses examens, en matières de programmes, comme la machine de Chicago transforme le cochon en saucisson. » Paul Guth.

Sous un sourire, l'humour du Naïf rejoint les propos les plus graves et les plus autorisés : l'enseignement sera moral, c'est-à-dire social, ou ne sera pas. Et, particulièrement, l'enseignement d'une langue et d'une littérature.

Cet enseignement s'est-il, pour autant, affranchi des malentendus du passé ? Bien des résolutions et des principes n'ont pas cessé d'être gratuits.

Ce qui, jadis, passait pour vues de l'esprit suspectes ou chimériques, sommes-nous arrivés à le traduire fidèlement dans la réalité ? Réussissons-nous à faire, enfin, de l'enseignement d'une langue ou d'une science, une technique éducatrice dans son esprit et dans sa fonction, justiciable de la psychologie de l'adolescent, et ajustée sur l'ensemble

des fonctions mentales : sur le sens moral autant que sur l'intelligence et sur le sens esthétique ?

Nombre de choix de textes tiennent, d'une longue tradition, un vice fondamental : ils rencontrent, essentiellement, les visées esthétiques de l'adulte cultivé, aux yeux de qui, moyennant une éventuelle gradation du vocabulaire et une classification chronologique, le fait littéraire porte une fin en soi, décline ou résout le problème éducatif, et dispense une manne bienfaisante à tous les âges, l'esprit des élèves n'étant en somme qu'une réduction de format de celui du professeur. Il n'y a pas très longtemps que l'on dénonce la dangereuse absurdité de cette conception toute faite.

Moins servis par le milieu que leurs devanciers, les élèves des classes terminales actuelles du secondaire demandent, au contraire, qu'une conscience éducatrice accrue inspire leur enseignement.

Mais, quel que soit le milieu, il y a aujourd'hui, à une telle conscience, des raisons permanentes découlant de la psychologie.

On sait que les activités de la conscience dépendent aussi étroitement du milieu social, de l'entourage, que du milieu intérieur formé par le corps humain. Comme les activités physiologiques, les activités de la conscience ne se fortifient que par l'exercice. En somme, c'est le caractère du milieu psycholo-

gique qui détermine principalement les manifestations de la conscience de tout individu. Si ce milieu est pauvre sous le rapport du sens moral, de l'intelligence ou du sens esthétique, ces activités resteront inexistantes ou insuffisantes.

Toutefois, deux facteurs peuvent, chez certains, suffire au développement de l'esprit : les livres et les maîtres. Et, en définitive, il semble que seuls les livres soient vraiment essentiels : un milieu social peu intelligent, des maîtres médiocres ou même l'absence de maîtres, ne rend pas inaccessible une haute culture.

Si le développement de l'intelligence est assez aisé, il n'en est pas de même du sens moral ou du sens esthétique. Distinguer le mal du bien, le laid du beau, percevoir et juger leurs nuances, ne s'apprend pas dans un cours déterminé, comme la chimie ou les mathématiques. Comprendre et sentir sont différents. L'enseignement formel de sciences exactes n'atteint que l'intelligence. Par contre, on ne saisit pleinement la signification de la morale ou de l'art, que si ces pratiques sont présentes réellement et constamment, de façon appropriée, dans le milieu social, dont l'école assure de plus en plus largement le relais ; que si, par suite, la morale, comme l'art, s'incorpore dans l'existence quotidienne de l'adolescent au cours de ses études. D'où la portée capitale des auteurs, des textes, dont la lecture expliquée lui apporte l'imprégnation mentale.

Les lectures de textes comportent un grand nombre de facteurs psychologiques, qui exercent une influence profonde sur le développement de l'adolescent, et contribuent à donner à son esprit sa forme définitive. Il nous arrive souvent, à présent, de constater la fragilité ou les déficiences de l'équilibre du système sympathique chez des élèves, où l'intégration de l'ensemble des activités organiques et mentales se fait mal. Cette intégration, cet équilibre

dépendent largement de la discipline non seulement intellectuelle, mais morale, que les cours devraient exercer, et dont on se soucie peu au regard de progrès purement formels.

Les multiples facteurs mentaux qui sont déclenchés dans toute leçon, agissent sur chaque sujet de manière différente. Celui dont la profession est de les utiliser, ne peut ignorer systématiquement les particularités, organiques et mentales, des élèves sur qui il agit. Les processus d'influence sont bien plus délicats qu'on ne pense. On réagit différemment au même stimulus mental suivant qu'on est faible, fort, sensible, généreux, égoïste, intelligent, borné, apathique, nerveux, sentimental, passionné, sanguin, flegmatique, etc. Nous déboucherons donc inéluctablement sur l'aspect proprement caractérologique de l'enseignement éducatif. Nous reviendrons sur son rôle dans l'appropriation des textes.

Marquant pour des adultes, l'effet des agents psychologiques est profond sur les adolescents. Un enseignement doué d'une conscience éducatrice avertie, les utilisera avec discernement, et les organisera, dans une visée formative du sens moral, dès la période la plus plastique de la vie, sachant que leur influence va persister pendant toute la durée de l'existence.

Rénover les humanités, c'est ranimer l'un des modes d'éducation les plus anciens, les plus figés. L'entreprise postule le concours de tous ceux qui en conçoivent la fin : le libre développement de la personnalité humaine, suivant l'idéal moral spirituel, et la constitution qui lui sont propres. N'est-ce pas cette voie qui mène au but suprême de la civilisation ? Mais une éducation, même individuelle, ne peut faire une société vraiment humaine si, à la base de son rôle intellectuel et esthétique, elle ne place le développement constant des comportements moraux de l'adolescent.

2. *L'interlocuteur.*

L'analyse textuelle la plus soignée est moralement vaine ou néfaste si elle se situe sur un plan que l'élève ne rejoint pas, ne peut rejoindre, parce que l'expérience humaine qui supporte le texte échappe aux ressources circonscrites par l'âge mental de l'enfant ou de l'adolescent ; parce que cette expérience humaine est incompatible avec son univers affectif, ou qu'elle ne lui est pas transmissible. Nombreuses sont les pages choisies, même dans des recueils de facture récente, qui ne seraient pas différentes si, hors de tout principe éducatif et moral, elles étaient conçues dans l'intention, doublement contestable dans notre cas, d'inculquer des notions d'histoire littéraire à des adultes. La chose littéraire, principe et fin, suffisant à tout et à tous ! On prend la lunette par le même bout que jadis, quand docteurs en chaire et parents ne voyaient entre l'homme et l'enfant qu'une différence de taille. C'est surtout pour l'adolescent qu'une confusion d'optique persiste dans l'enseignement. Il semble qu'on ne le voie ni ne le connaisse. En définitive, c'est avec l'adulte que, à travers l'adolescent symbolique, l'adulte poursuit un monologue. Parfois, il s'étonne ou s'irrite de ne pas recevoir la réplique qu'il attendait, et il est près de paraphraser Montesquieu : « Ah ! ah ! monsieur est adolescent ? C'est une chose bien extraordinaire ! Comment peut-on être adolescent ? »... Être parfaitement et constamment exempt de ce travers, est, même dans notre profession, l'épreuve la plus difficile et le mérite le plus rare. Et pourtant l'utile dialogue que devrait être notre lecture de textes, est pure fiction si l'on ignore ou oublie l'essentiel sur l'interlocuteur, si ce n'est à lui que l'on subordonne absolument les matières et les méthodes. Encore, bien des choses

dépendent-elles de notre abord personnel, de nos attitudes.

Dans la plupart des cas, chez l'adolescent, le processus proprement psychique est malaisé ou pénible. Ce n'est pas seulement en littérature que l'on parle du drame de l'adolescence. Il y a effectivement un écartèlement congénital chez l'adolescent, un tiraillement incessant entre des tendances contradictoires et profondes.

D'une part, il éprouve une sensation de puissance, due à l'afflux de vie et au développement sexuel pubertaire. D'où une hypertrophie du moi, un intense désir d'être et de paraître. Quel garçon n'a un jour pensé, selon l'expression anglo-saxonne, « tenir le monde dans sa main » ?

Mais la disproportion, l'excès même de ce désir, engendrent une sensation d'impuissance. Le sentiment d'infériorité qui l'accompagne, cause cette tendance à la mélancolie propre à l'adolescent, et explique son impression plus ou moins prononcée de ne jamais arriver à pouvoir être tel qu'il voudrait ou devrait.

On notera donc, dès à présent, que l'adolescent manifeste le dyscolisme caractérologique qui distingue les nerveux et les sentimentaux, émotifs non actifs à tendance primaire ou secondaire (*). Nous verrons l'importance de cette constatation pour l'appropriation des textes.

À côté du sentiment du moi, à côté et à cause des déficiences que ce sentiment comporte, l'adolescent ressent un grand besoin de communauté, de coude à coude avec d'autres. Sa conception de la solidarité, large et exigeante, réside dans les actes de la vie. Pour imprécis qu'il soit, son idéal social comprend des règles de jeu, où il faut être régulier. L'un des droits qu'il s'arroge le plus passionnément, est d'exercer un rôle dans son entourage, d'y assumer des initiatives et des responsabilités, non plus dans le mode paternaliste im-

posé par la famille ou les maîtres, mais librement. Aussi l'adaptation à son milieu est-elle d'abord confrontation, avec les heurts et les soubresauts qu'on sait. L'adolescent tend à la fois à s'y intégrer, en s'y subordonnant plus ou moins, et à s'y affirmer, en le dominant. Il y a sans cesse, en lui, antagonisme entre ces deux tendances divergentes, qui marquent tout le processus de son adaptation sociale, dont l'issue est cruciale tant par l'effort qu'elle exige du sujet, que par ses répercussions sur la communauté adulte, à la fois enviée et contestée avec intransigeance. L'ambivalence de l'adolescent est donc un caractère dominant, tant dans l'évolution psychique que sociale.

Toujours ardue, parfois douloureuse et dramatique, cette crise de l'être humain met en question toutes les valeurs dont, virtuellement, il est détenteur. Il arrive qu'elle se solde par le désespoir ou la révolte. L'abandon, l'indifférence dont s'indignent volontiers les adultes, peuvent n'être qu'une attitude empruntée pour couvrir, ou dissimuler, ce désespoir, cette révolte : c'est le refus d'une société, d'un milieu, d'un exemple décevants. Révoltes et désespoirs portent en germe bien des cas d'inadaptation et de troubles psychiques. L'adolescence est, par excellence, l'âge de tous les troubles, et spécialement ceux du caractère.

L'instinct sexuel compte, ne l'oublions jamais, parmi les facteurs déterminants de la psychologie de l'adolescent. Il est absurde d'en négliger l'importance, surtout dans les choix de textes. Et relire Freud n'est pas inutile.

L'idée que les psychologues actuels considèrent sans doute comme la plus vraie dans les théories freudiennes est celle de la censure : vers 6 ou 8 ans apparaît, entre la conscience claire et l'inconscient, une zone intermédiaire, appelée préconscient. Elle est, entre autres choses, le

siège d'une fonction spéciale, appelée censure. Cette censure, qui modifie en somme notre personnalité réelle, naît et se développe par la vie en société et par les règles que cette vie comporte.

Nous portons donc en nous une série d'éléments et de complexes qui nous sont inconnus, mais qui n'en exercent pas moins sur notre comportement une influence considérable. Selon Freud, la plupart des complexes refoulés par la censure gravitent autour de la recherche des excitations qui doivent nous procurer une jouissance, c'est-à-dire des excitations sexuelles. A l'époque de la puberté, en présence des impulsions nées de la maturation des organes sexuels, tous les désirs de jouissance existant déjà chez l'enfant, pervers polymorphe, désirs auto-érotiques, homosexuels, incestueux, essaient d'émerger, de forcer la barrière de la censure. Ils créent normalement chez l'adolescent des penchants, des troubles ou des comportements pervers, qui peuvent persister s'il ne s'adapte pas à une vie sexuelle normale.

On sait que les objections opposées à Freud (sur qui il existe à présent une étude caractérolologique) portent sur la nature essentiellement sexuelle de la perversité du jeune enfant, alors que cette affirmation défie tout contrôle réel. De plus, certains des faits que Freud signale à l'apparition de la puberté ne sont pas constants. Il n'empêche que c'est avec la puberté que débute l'impulsion sexuelle.

De la censure, il y a une manifestation visible : la pudeur, qui résulte de l'éducation, et non de l'instinct, comme on l'a prétendu. La société a revêtu de mystère le besoin sexuel et sa fonction, leur a donné un caractère défendu. En limitant avec rigueur l'impulsion sexuelle, elle n'a eu en vue que sa conservation en tant que communauté monogame et familiale, pénétrée, de plus, par

une religion, le christianisme, qui a identifié sexualité et péché.

On a distingué deux temps dans l'impulsion sexuelle proprement dite, à son apparition chez l'adolescent. Il y a d'abord un besoin général et confus, sans localisation, et que le sujet éprouve alors qu'il n'a pas une notion précise des actes à accomplir pour le satisfaire. C'est une sensation floue, une inquiétude, un vague à l'âme, communs à tous les hommes au moment de la puberté. Rousseau en décrit le souvenir dans les Confessions : « J'étais inquiet, distrait, rêveur; je pleurais, je désirais un bonheur dont je n'avais pas idée et dont je sentais pourtant la privation... ».

Mais dès que le sujet, seul ou par l'intervention du milieu, arrive à une satisfaction, à côté du besoin vague et général qui persiste, naît un besoin précis, conscient et localisé.

On observe que le besoin général et le besoin spécial coexistent d'abord sans se mêler. Il y a même entre eux une sorte d'antagonisme. L'attirance vague, purement psychique et idéale, que l'adolescent éprouve pour les personnes de l'autre sexe, lui semble être sans rapport ou indigne de rapport avec les excitations de la zone génitale. Pendant un certain temps, l'idée que les deux faits sont à rapprocher et à associer, n'est pas acceptée. Or, c'est à cette acceptation qu'il faut que l'adolescent arrive : elle est à la base de la vie psycho-physique de l'homme normal et sain.

L'impulsion sexuelle de l'adolescent se heurte, nous l'avons vu, aux contraintes sociales, édictées dans des codes de lois ou pratiquées tacitement, comme la décence sous toutes ses formes. Là où n'intervient pas de sanction sociale, c'est une sanction religieuse qui le fait. Par contre, cette même société qui refrène ou condamne de toutes parts l'impulsion sexuelle, ne manque pas de l'exciter d'innombrables manières :

par l'omniprésente publicité illustrée, par les journaux, par le film, par les bals, sinon par le théâtre, les expositions de peinture, le roman et une part de la poésie.

Il importe donc de savoir comment l'adolescent, en naissant à la vie sentimentale et sexuelle, accepte la multitude des règles qui la brident alors qu'elle se développe, comment il réagit aux multiples excitations qui, jusque-là, le laissaient indifférent. Beaucoup dépendra de son entourage, des inhibitions ou des libertés qu'il crée chez le sujet.

Ce qui nous préoccupera, si notre enseignement possède une conscience éducatrice, ce seront les conditions que nous ménageons à l'éducation nouvelle que l'adolescent entreprend une fois la crise pubérale en voie de dénouement, les tabous sociaux étant plus ou moins acceptés. Il a son éducation sentimentale à faire : c'est l'ébauche de l'amour le plus neuf, c'est la vision progressive du partenaire, le plan où se posent ces rapports à leurs débuts, le degré de connaissance et de confiance mutuelles, enfin le caractère naturel et nécessaire de cette phase si différente de tout ce qui précédait. L'apprentissage de l'amour prépare les adolescents à cette chose précieuse et délicate qu'est le bonheur de deux vies. Beaucoup unissent la leur, à un âge encore tendre, délaissant les aventures prolongées qui, jadis, reculaient le mariage à plus tard. Leur fidélité à leur première inclination traduit le besoin d'idéal, de sincérité et d'authenticité de l'adolescence. Il est indigne de nous d'altérer ces sentiments ou de les anéantir au nom d'une littérature que certains artistes, très contestables éducateurs, ont savamment distillée en utilisant les expériences effrénées, gratuites ou cyniques de leur existence.

* *

3. *Allure caractérologique de l'adolescent.*

Dans la profusion des acquisitions récentes, deux ordres d'observations peuvent contribuer à une appropriation des textes.

C'est, d'abord, que l'apparente amélioration intellectuelle constatée, dans un grand nombre de cas, après sa 15^e année, est due plutôt à une plus grande puissance d'attention et de volonté, ayant son point de départ dans une conscience plus nette de la tâche à accomplir, du but à atteindre.

Il en découle que le choix des textes doit correspondre au centre de gravité des humanités selon qu'elles sont modernes ou anciennes, à la direction dans laquelle l'ensemble des études oriente l'intérêt de l'élève. Nous avons précisé ce point dans « *Classicisme et humanités* ». Il en découle aussi que le plan mental et, surtout, affectif où se place un choix de textes, doit être accessible à l'élève et proportionné à son âge. Il y a un hiatus qui rend tout intérêt impossible, toute conversation inutile.

Il est un autre ordre d'observations, sur lequel le secondaire reste pratiquement aveugle. Il a trait aux formes du caractère, encore malléables chez l'adolescent, jusqu'à la fin de la crise pubertaire et, souvent, au-delà.

Ces formes du caractère sont nombreuses, si l'on envisage les mixtes et les formes marginales.

On n'en est pas moins frappé par l'allure caractérologique définie, oscillant entre le type nerveux et le type sentimental que le processus psycho-physiologique, spécifique de son âge, imprime à l'adolescent. Ce processus, que nous avons décrit plus haut, et dont les modalités retentissent diversement chez chaque sujet, marque, suivant l'intensité de la crise, des caractères congénitalement et virtuellement différents, et leur donne, à une profondeur variable,

ces traits communs : l'émotivité, la non-activité, et une faible secondarité, tirant souvent vers la primarité. Ces traits donnent à l'adolescent l'allure du nerveux parasentimental.

Comme le nerveux, il est sensibilisé par le moment présent, d'où la difficulté ou l'impossibilité permanentes de se fixer. On le voit mobile, impulsif, d'humeur inégale, travaillant par à-coups. Ses sympathies sont changeantes, ses souvenirs de lectures manquent d'ordre.

La profession vers laquelle ses goûts le poussent, varie, avec ceux-ci, de façon répétée. Son intensité affective va jusqu'à être violente : il est susceptible, sa parole est emportée, et pourtant il reste proche du rire. Il aime les impressions nouvelles, le changement. Il se soucie de résultats immédiats. Il éprouve un vif besoin de divertissement. Il manque d'objectivité. Sa forte émotivité affaiblit sa véracité : il est enclin au mensonge par embellissement. Il a peu de ponctualité. L'esprit de suite n'est pas son fort. Il tend à négliger ou à ajourner les travaux imposés, à leur en préférer certains autres, de son cru. Enclin au découragement, il manque de persévérance. Les grands projets l'attirent, par intérêt affectif, qui diminue devant l'obstacle et se porte ailleurs. Rebuté ou déçu par certaines réalités, il compensera, par sublimation, l'existence quotidienne par une vie imaginaire accordée à son affectivité.

Il est facile à convaincre. Il manque de discipline de soi. Sa sexualité est désordonnée. Il est impatient. Il a un fort sentiment du moi, principe d'anarchisme chez beaucoup de nerveux, d'où sa tendance à l'insurrection vis-à-vis de tout ce qui, dans les actes de l'entourage, lui paraît blessant ou de nature à léser son individualité. Il manifeste aussi la tendance corrélative, d'orgueil ou de vanité, dans la mesure où il obtient un pouvoir, ou une reconnaissance, même fictive,

de valeur. Il aime qu'on parle de lui.

Il manifeste le fort dyscolisme, ou penchant à la mélancolie, caractéristique des émotifs non-actifs : il souffre de ne pouvoir combler la distance qui sépare ce qu'il est, de ce qu'il voudrait ou croit devoir être.

D'autre part, comme le sentimental, l'adolescent est vulnérable : ébranlé par l'événement et livré à cet ébranlement, presque aussi excitable que les nerveux, et comme eux enclins à la mélancolie, mais jusqu'à l'humeur sombre.

C'est en fonction de son sentiment du moi, qu'il ressent l'attrait de la nature, à laquelle il s'intéresse comme à un tout, qui accueille ses rêveries vagues, décousues, animées de quelques aspirations morales imprécises.

Le sens de sa conscience est l'introversion : il se penche sur son moi intime. Il a le goût de la solitude, qui lui sert de refuge et le délivre du souci de se défendre contre les autres, dont les attitudes l'affectent brutalement.

Il est enclin à la réflexion du passé : il reconsidère, accommode ce qui a été. Par cette rétroversion, c'est son âme que l'adolescent sentimental façonne peu à peu.

Il est scrupuleux, jusqu'à l'accusation sincère, et même arbitraire, de soi.

La mélancolie où le laisse sa non-activité ira croissant avec la conscience d'une impuissance à vaincre les difficultés, à devenir ce qu'il voudrait être.

Son sentiment du moi, ininterrompu et prononcé, se joint au sentiment de son impuissance à aboutir à soi-même et l'avive : son lot est le problème, l'inquiétude, l'insatisfaction. Il a une conscience aiguë de cette insuffisance. Timide, il se tait, pour ne pas risquer d'encourir le mépris. Son silence règne dans bien des classes terminales. Sur le plan physique, c'est la crispa-

tion sportive : l'appréhension cause l'inhibition musculaire.

L'adolescent sentimental se fait de l'homme un idéal élevé. Et il conçoit la conduite des autres d'après son propre comportement : il fait, de sa propre non-activité, une impuissance des hommes, en général, à conformer leurs actes à leurs paroles. Sa vulnérabilité le fait souffrir de ces actes, d'où son penchant à la critique et au blâme : sa morale sentimentale le porte à condamner plutôt qu'à louer.

L'affectivité est son entrave à l'objectivité. Sentimental, l'adolescent est sensible à l'évidence du cœur. Sous l'influence de la sincérité intérieure, il s'en prend au conformisme social, y compris en morale et en religion, par dissociation caractéristique de l'affectivité et de l'objectivité.

Ses incartades, son impulsivité éruptive, par timidité à rebours, est le déversement extérieur de l'énergie qui bloque sa conscience sentimentale.

Sujet à l'ennui, souvent avoué, et résultant de la non-activité, l'adolescent rêve à l'action, mais tend à s'engluer dans les velléités, à se diluer dans l'à-quoi-bon. Parfois il rejoint la mode de l'avachissement moral et physique propre à toutes les époques.

Il n'est attiré ni retenu par la jouissance sensuelle. Il penche plutôt pour une vie simple ou même ascétique. Ses sentiments moraux sont prononcés. Mais il n'arrive guère à les actualiser : à défaut d'une vie morale effective, réalisée dans toutes les circonstances, il éprouve le goût et le besoin de la morale, de règles qui devraient être appliquées par chacun et par lui.

Sa non-activité et sa vulnérabilité à l'événement, effet de son émotivité, arrêtent ses actes à leur début, en coupent l'exécution, les rendent incomplets ou virtuels. Son esprit passe de l'impulsion du dernier (qui, sitôt suggéré, a été interrompu)

à l'abstention. C'est l'indécision, liée au scrupule et au sentiment exagéré de la responsabilité. Ce sont aussi ses corollaires : le manque de confiance en soi, le sentiment d'insuffisance, le mécontentement de soi, souvent inavoués, mais combien persistants.

On le voit, c'est l'émotivité et la non-activité, avec une certaine pauvreté de la secondarité, qui posent les problèmes essentiels chez l'adolescent en crise psycho-physiologique, et qui entravent l'équilibre moral dont il éprouve plus ou moins intensément le besoin.

De toute évidence, ce jeune nerveux parasentimental n'a aucun recours d'ordre formatif et moral auprès d'auteurs surémotifs et hypernerveux : ni solution à ses problèmes, ni modération affective, ni stimulant de l'activité, ni fermeté des comportements.

Son allure caractérologique doit nous instruire de ses nécessités et de ses faiblesses spécifiques. S'il y a, dans les textes, un exemple et un secours pour l'émotif non-actif à tendance primaire, dont l'adolescent présente si fréquemment le type, c'est essentiellement, dans des pages à allure caractérologique active, à émotivité basse ou tempérée, penchant vers la secondarité, qu'on les trouvera.

Nous reviendrons, à cet égard, sur les ressources que les diverses familles caractérologiques peuvent suggérer : la générosité, la vitalité, empreintes d'optimisme et de confiance, des colériques; l'esprit méditatif, laborieux et équilibré de certains passionnés; la pensée vive, positive et claire des sanguins; le calme, l'autorité et la sûreté des flegmatiques.

Prendre ses distances, sur le plan éducatif, avec un certain nombre d'écrivains nerveux et sentimentaux, en contestant, par ailleurs, l'opportunité de telles œuvres de sanguins, de telles pages de passionnés, n'empêchera nullement

d'initier l'adolescent à une part essentielle et vaste de la littérature : le domaine est inépuisable, le classicisme est de toutes les époques. Il nous faut refaire, approprier nos choix de textes, figés par la tradition et les routines.

4. Textes et sens moral.

Un effort d'objectivité est nécessaire et certes difficile. Nous aurions en somme à nous évader de nous-mêmes, à nous dégager d'habitudes et de goûts littéraires invétérés. A retrouver, si cela se peut, des yeux neufs, une vision des choses exempte de la patine du temps et de l'altération de l'âge, vision telle que l'ont encore des élèves dans l'adolescence; car c'est pour eux, et non pour nous, qu'il faut concevoir les choix de textes. Une vision des choses telle que, surtout, le critère moral et éducatif cesse d'être immergé et oublié dans des principes, des considérations et des visées d'ordre exclusivement littéraire, dont la primauté peut n'être pas contestable pour des adultes ou dans une enceinte de Faculté, mais s'efface dans les humanités. Si cette manière de voir nous décide à porter notre choix sur d'autres textes et d'autres auteurs, moins rebattus, la valeur littéraire de ceux-ci, la rigueur de leur pensée, la qualité de l'expression ou la pureté de la langue seront loin d'être forcément moindres.

La plupart des extraits, utilisés dans les classes terminales, se proposent de contribuer à former le sens esthétique de l'élève.

En va-t-il de même pour le sens moral? Que reste-t-il, qu'apparaît-il si, pour chacun de ces textes, on dépouille la robe littéraire, la gangue formelle, stylistique, qui a tant de prix à nos yeux? Quelle allure morale voyons-nous au contenu, à l'idée, au sentiment, à la philosophie de l'extrait — quand idée ou

philosophie il y a? Quel est leur message réel aux adolescents et aux adolescentes qui sont, aujourd'hui, sur nos bancs? Il importe de le savoir, et non d'ergoter sur ce que l'expérience a d'insolite. Passons donc outre aux répugnances qu'elle nous donnerait : encore une fois, ce n'est pas nous qui sommes en jeu.

En appendice, on trouvera, à titre exemplatif, un aperçu intitulé : « Allure morale de 120 textes actuellement en usage dans les classes terminales du secondaire. »

On peut en résumer les traits dominants comme suit :

a) Dérèglement, violence effrénée de l'affectivité, manifestes dans la vanité, l'ambition, le désespoir, la cruauté, la duplicité, l'intérêt égoïste, la colère, la jalousie, l'amour, le crime, le suicide, l'ingratitude, la mégalomanie, l'exaltation débridée, la tristesse sans mesure, la haine, l'angoisse.

b) Sexualité désordonnée, aberrante.

c) Légèreté, hédonisme, libertinage, sensualité ; scepticisme, causticité, cynisme, négativisme, pessimisme ; gratuité ; corruption.

d) Sur-émotivité, instabilité, impulsivité ; dyscolisme, dolorisme, inactivité impuissante, insatisfaction, amertume, dépréciation ; égocentrisme, schizothymie, cyclothymie, polypsychisme ; débilité morale, irresponsabilité, conscience asociale.

e) Cérébralité aiguë, passionnée ; ou sèche, froide ; ou railleuse, agressive.

Étrange climat moral, exemples édifiants. Est-il croyable que semblable étalage soit censé approprié à de jeunes adolescents, dans l'esprit de ses fabricateurs et de l'autorité qui en sanctionne l'emploi, ou des académiciens qui — avec quelle compétence ! — lui tressent, à l'occasion, quelque couronne? La psychologie de l'adolescence et son degré de moralité sont, sans doute, de peu d'intérêt aux yeux de ces étonnants pédagogues : les mots et

l'art de leur emploi aux différentes époques, accaparent toute leur attention.

Quel est l'univers affectif que ces mots recouvrent, comment le projettent-ils au vif des jeunes consciences? Comment celles-ci en sont-elles affectées? Tel est le problème qu'il faut poser et cerner avant tout autre, et tout choix de textes doit lui être subordonné,

De la plupart des extraits en usage, le monde qui surgira, cautionné par notre analyse textuelle et qui imprénera l'adolescent, est étrange et décevant. Monde incohérent, négateur, malheureux et qui se délecte de son malheur, le cherche et l'avive. Où règnent, avec prestige, le scepticisme, la corruption, la haine, le désespoir. Où l'on pare de beauté le dérèglement délibéré des sens et la veulerie des mœurs. Où l'intelligence la plus subtile se plaît à montrer l'homme impuissant à édifier le bonheur, à maîtriser ses impulsions et ses passions, à nourrir l'espoir, à aimer sa vie, à modeler une société satisfaisante, à admettre la nature humaine et à l'exalter si ce n'est dans la douleur, l'angoisse, la tristesse ou l'ennui. Monde voué aux sursauts de l'activité sur-émotive, et prisonnier de l'inaptitude nerveuse à gouverner, par une action continue et énergique, les réalités de l'existence. Monde qui n'est le fait que d'une certaine poésie, d'un certain roman, d'un certain théâtre, où l'on a puisé aveuglément.

S'il était des esprits pour juger tonique un tel monde, pour lui prêter plus de vérité qu'à quelque Eldorado enfantin et insipide, on répondrait que la version de l'humanité maudite et désespérée est non moins mythique, et qu'ils en minimisent obstinément le retentissement chez l'adolescent, dans leur incapacité à le rejoindre.

Nous n'en sommes du reste pas à une contradiction près : à l'élève de s'y retrouver comme il pourra.

Nous lui faisons l'éloge de « la tête plutôt bien faite que bien pleine », mais nos programmes la lui farcissent plus que Rabelais ne farcissait celle de Pantagruel. On l'initie, dans les textes, à un monde vieilli par la perversion morale, mais on lui colle pensums sur arrêts pour des vécilles au regard des mœurs que chantent nos pages choisies. On lui assigne des lectures qui épuisent l'expérience humaine ou raffinent sur la souplesse de conscience, mais, dans la conduite de la vie, on le traite en gamin irresponsable. On lui souhaite, avec Camus, « courage et chance ». Mais de quelle volonté, de quel espoir, de quelle impulsion, de quelle énergie nos auteurs le remplissent-ils? Au total, quelle force morale lui aurons-nous donnée? Nous lui annonçons qu'on attend de lui un effort profond et soutenu. Il est en principe le héros de ce relais des générations, de cette mission de demain qui vont cesser d'être des sujets de discours ou de dissertations scolaires. Nous l'envoyons au combat de la vie. Avons-nous trempé son âme, stimulé son courage? Lui avons-nous appris à être maître de soi, patient, décidé, confiant, joyeux? Où aura-t-il puisé l'élan sans lequel on n'affronte pas l'avenir? Quelles pages l'auront préparé à se conduire en homme?

Est-ce le tableau de la terne absurdité de la vie quotidienne? Le spectacle du désespoir, du vice, du cynisme? Le déballage des instincts, des égarements? L'étalage complaisant ou négateur de la veulerie, de la tristesse de soi, de la lassitude de tout et de tous? L'inanité des espoirs, des efforts?

Et, ne l'oublions pas, des pages semblables ne présentent pas ce monde-là, tout vicié qu'il soit, comme repoussant et détestable. S'il arrive qu'elles le désavouent, c'est pour s'y attacher davantage, à la fois comme à un besoin et comme à une condition : celle de

leur art. Elles y puisent l'attrait captieux, les séductions de certains chefs-d'œuvre. Ces pages troublent d'autant plus la conscience de l'adolescent que nous en patronnons la lecture et que, par le prestige de la création littéraire comme au nom de notre esthétique, nous leur accordons la plus spacieuse indulgence. Nous mesurons mal jusqu'où cet éclairage flatteur sème la confusion morale dans de jeunes esprits.

Les générations passées jouissaient certes d'un appréciable confort intellectuel et moral. Identifier les écrits de l'artiste avec la conduite de l'existence, était folie, bonne pour la jeunesse ou quelques égarés. Une relative gratuité préservait des problèmes et assurait un heureux sommeil.

Si le roman et le théâtre engagés ont vu les choses bien autrement, il s'en faut de beaucoup que l'enseignement ait suivi. On y voit encore l'adulte prêter à l'adolescent, ainsi qu'à un calque de lui-même, sa propre légèreté au jeu littéraire : l'analyse textuelle s'arrête, comme tout autre exercice scolaire, à la fin de la leçon. Les influences de l'auteur, les répercussions profondes des lectures dans la vie de l'adolescent, la gravité de leur incidence sur son caractère, autant de questions oiseuses, à supposer que c'en soient, ou qu'on y pense. Art, inspiration, composition, style, époque, école, genre... : maîtres-mots qui, dans trop d'esprits, tiennent lieu de valeur morale ou de véracité humaine.

L'auteur que nous admirons est, pour l'élève, un homme, qu'il faut croire : ses paroles ont une autorité, un sens qu'il saisit par un bout, qu'il prend au sérieux, et bien plus au pied de la lettre que nous ne l'imaginons. L'adolescent prend d'ailleurs la plupart des choses au sérieux, en dépit des airs qu'il se donne et qui abusent parents et professeurs sur bien des sentiments et des actions. Mots, événements, atti-

tudes d'autrui retentissent en lui, d'autant plus fort que le processus de l'adolescence le rend plus vulnérable, plus avide de pureté et d'authenticité pour lui, et par suite plus exigeant pour les autres, pour l'adulte surtout, objet d'envie et d'intransigeance.

Comment ne pas appliquer à nos choix de textes, dont l'emprise sur les esprits est bien plus profonde et plus durable que celle des techniques visuelles de la télévision, cette importante résolution par laquelle des personnalités éminentes, représentant l'ensemble des milieux philosophiques et religieux, signalaient le danger moral grave que fait courir à l'adolescent « la découverte brutale et massive de toute l'expérience humaine » ?

5. *Allure caractérolgique et morale d'auteurs classiques nerveux et sentimentaux.*

Pour juger de leur appropriation psycho-éducative et de leur portée morale chez les adolescents, dont nous avons souligné l'importante tendance nerveuse et sentimentale, considérons, à titre exemplatif, quelques-uns des auteurs classiques sous l'angle du caractère, avec le ressort moral que celui-ci comporte.

On voit alors la troupe romantico-symboliste, que la tradition a installée, au nom de l'impératif littéraire, au faite et au long de la plupart des choix de textes, accuser le plus fortement les caractéristiques de la conscience nerveuse et sentimentale, et surtout l'émotivité et la non-activité. Abordons les nerveux.

Rimbaud, insurgé type, survolte sa sensibilité instable, dérègle ses sens, veut « rechercher toutes les formules d'amour, de souffrance, de folie ».

Comme Byron, Musset recherche la succession des sentiments. Cette extrême instabilité affective com-

pense en lui l'ennui toujours renaissant.

La vivacité de sentiments, résultant de la forte émotivité, se manifeste chez Stendhal par un brusque superlativisme, qui explose dans un contexte assez froid : soudain, par exemple, « les chameaux me firent absolument perdre la tête », ou « l'infante de Zamora me charma jusqu'au délire ». Stendhal, nerveux, hautain, se révèle sur-émotif, nettement primaire, très inactif : « ma paresse énorme l'emporte ».

Le besoin d'émotions est corrélatif de la non-activité, et caractéristique des romantiques. Julie de Lespinasse écrit dès 1775 : « Aimer et souffrir, le ciel, l'enfer, voilà à quoi je me dévouerais, voilà ce que je voudrais sentir, voilà le climat que je voudrais habiter, et non cet état tempéré dans lequel vivent tous les sots et tous les automates dont nous sommes entourés. »

Le freudisme convient particulièrement aux nerveux. Il étudie leur faculté de sublimation, substitution du besoin d'émotion au besoin d'action. C'est une forme de sublimation qui a conduit Baudelaire à composer les *Fleurs du Mal*.

Il y a diverses spécifications du besoin d'émotion chez les nerveux. Le dandysme de Musset en est un. Le jeu, l'alcool, les stupéfiants en sont d'autres : Baudelaire s'y livrait, comme le fera Rimbaud qui a trop aimé « le bitter sauvage et l'absinthe aux verts piliers », et qui, à Paris, rue Racine, prenait le haschisch à l'hôtel des Étrangers. Spécification d'émotions, aussi, que le besoin d'étonner, qui mène Baudelaire ou Byron vers le besoin de scandaliser.

Ces diverses dispositions trouvent leur satisfaction, leur sublimation et leur glorification dans l'art : le nerveux cherche dans la transfiguration de la réalité la transmutation de lui-même. Si l'on s'attache à l'art pur, dans une optique d'adulte, on peut dire que des écrivains seront artistes dans la

mesure où ils présentent les caractéristiques des nerveux : les sanguins par la primarité, les colériques par l'émotivité primaire, les émotifs secondaires par l'émotivité, Mais lier l'authenticité de l'art à ces conditions, c'est le limiter à une esthétique déterminée, et s'engager dans la controverse la plus subjective.

Il y a de grands artistes dans d'autres familles psychologiques que les nerveux, et nous montrerons qu'on peut les préférer, surtout sur le plan de l'éducation de jeunes adolescents.

Le vagabondage affectif est un autre trait de la nature nerveuse ; Verlaine, nerveux au champ de conscience large, appelle Rimbaud, nerveux au champ de conscience étroit, « l'homme aux semelles de vent » : il est impuissant à se fixer comme l'est aussi Baudelaire. Mais ce vagabondage, cette instabilité définitive, n'est pas seulement le fait d'exercer, comme Rimbaud, tous les métiers sous toutes les latitudes. C'est surtout une instabilité de sentiments : d'amitiés, d'amours. C'est une inconstance perpétuelle. Baudelaire et Verlaine y trouvent leur déchéance. D'autres en étaient aussi frappés : Musset, ardent et infidèle, ou La Fontaine, voluptueux et libertin.

Incapables d'accorder ce qu'ils disent et ce qu'ils font, les nerveux sont dépourvus de véracité. Ils sont les moins dignes de foi, qu'il s'agisse de Baudelaire ou de Stendhal, à l'occasion plagiaire. Ils mentent comme ils font de l'art, par embellissement. Leur objectivité, en tant que vertu intellectuelle, est quasi nulle, alors que les flegmatiques l'ont au maximum. Que Stendhal propose comme modèle de style le Code civil, n'y change rien. Le Rouge et le Noir, comme les Confessions de Musset, sont des manifestations de la plus intégrale subjectivité.

Le poids de l'inactivité pèse sur

le nerveux, qui a conscience de son impuissance à relier ses sentiments successifs par une activité volontaire et continue. Il se décourage, et d'échec en échec, il tombe dans le vagabondage auquel il est disposé.

Sa sexualité est désordonnée. Toutes les excitations sont des tentations, car elles stimulent son impulsivité. Sensible à la beauté, vaniteux, épris de nouveauté, il va d'aventure en aventure. C'est le libertinage littéraire et vécu de La Fontaine, ce sont les conquêtes faciles de Musset, ou l'accoquinement de Baudelaire avec une Jeanne Duval.

La débilité morale du nerveux découle de son inactivité et de sa trop faible secondarité proportionnellement à son émotivité. Comme beaucoup de nerveux accentués, Baudelaire est parmi les moins « moraux ».

Le fort sentiment du moi, chez le nerveux, se manifeste par l'insurrection et son trait corrélatif, la vanité. Nerveux primaire, Stendhal s'accorde mal avec son père, sentimental très secondaire, et déteste sa tante, émotive active secondaire. Baudelaire s'insurge contre les indignations de son beau-père. Rimbaud n'a que rebuffades pour les cercles parisiens qui l'accueillent. Il va verser dans la totale révolte contre une société dont il méprise le frein. Derrière l'alternance de la vanité et de la révolte sans raison objective, se perçoit le complexe d'infériorité, effet de la non-activité, parfois aggravé jusqu'à l'insolence ou le scandale.

Le dyscolisme, disposition à la mélancolie, pessimisme senti, est caractéristique des émotifs inactifs. Les nerveux larges paraissent inconsolables. Au lieu d'une amertume localisée, c'est une tristesse diffuse, fondue, où le moi tout entier se déprime. Certaines pages de Daudet émeuvent comme les plus tristes qui aient été écrites. Baudelaire ou Verlaine nous attachent à leur

peine, révélation parfaite de la douleur liée à la condition humaine.

Certains de ces auteurs illustrent particulièrement la psychodialectique de la conscience nerveuse, ou dialectiques intentionnelles par lesquelles le moi du nerveux réagit à la situation qui lui est faite par le caractère. Cette recherche s'apparente partiellement à l'« individualpsychologie » d'Alfred Adler.

Nous savons que c'est principalement contre la non-activité que le nerveux doit lutter. Il ressent l'hiatus entre ce qu'il est et ce qu'il voudrait être, comme infranchissable, angoissant. À défaut de volonté, il agit par sentiment. Or, du mal et du bien, c'est le mal qui, par la peur qu'il provoque, est le plus fortement moteur. D'où, chez le nerveux, et plus particulièrement chez le nerveux accentué, une dilection pour la peur, l'horreur, le dégoût, pour tous les modes de souffrance : ils deviennent, par une sorte de renversement, une propulsion qui n'est que le substitut de l'activité déficiente. Aussi le nerveux s'adonne-t-il à « la puissance du négatif », dont le sadisme et le masochisme ne sont que des cas parmi d'autres.

Cette démarche peut se répéter au point de devenir un métacaractère dont les propriétés, consécutives, s'ajoutent aux propriétés fondamentales du caractère congénital.

Poë a appelé cette « puissance du négatif », « démon de la perversité ». Pour les nerveux, à cause de leur non-activité doublée de primarité, ce n'est qu'un personnage de théâtre.

Mais il y a contagion des inactifs aux actifs qui, eux, parce qu'ils ne renoncent pas à l'action, font descendre ce personnage de la scène dans le monde et le vivent dans la réalité.

Telle est, réduite à l'essentiel, la dialectique du mouvement par lequel l'impuissance propre à l'inactif se convertit indirectement en puissance, perverse imaginairement,

stimulante existentiellement. Nous en soulignons l'intérêt au point de vue psycho-éducatif, dans nos attitudes et nos méthodes à l'égard des adolescents.

Les modes nombreux que les nerveux présentent de cette psychodialectique, se sont traduits de façon caractéristique dans l'esthétique romantico-symboliste, qui déborde la chronologie et la classification littéraires : c'est le goût de l'horrible, du cruel, du macabre ; le goût du défendu, du vil, de l'obscène ; du faux, du paradoxal, de l'absurde, du néant. C'est le satanisme littéraire de Byron, de Musset, de Poë, de Baudelaire, sans parler des aspects qu'il revêt chez Rimbaud ou Verlaine.

Ce sont bien les nerveux qui sont les entraîneurs des esprits vers le primat de la négativité. Le caractère nerveux est le centre de diffusion caractérologique de ce négativisme, de ce satanisme de toutes les époques. À sa suite, il y a imitation et propagation.

La caractérologie et la sociologie montrent qu'une culture, chez un peuple, est à chaque époque l'imprégnation des hommes de tous caractères par l'un d'eux. Si un pays connaissait, à une certaine époque, la prédominance de l'esprit de perversité, ce serait par celle de grands nerveux.

Rapportons enfin que c'est la dépréciation qui est la manière propre aux nerveux de ressentir et de manifester la négativité. Cette dépréciation n'est pas une arme de combat, mais une expression d'opinion dont les formes sont la médisance, la calomnie, la plainte, le désespoir. Sublimation tentante, à laquelle ne résiste pas le non-actif qu'est le nerveux, dans la mesure où son attitude, en diminuant les autres, relève en lui le dépréciateur.

Mais venons-en au caractère sentimental chez nos auteurs. Emotif non-actif, plus ou moins secondaire, le sentimental est un mixte de

nerveux et de flegmatique. J.-J. Rousseau est un sentimental tirant vers le nerveux.

Il se distingue par sa vulnérabilité. Presque aussi excitable que le nerveux, mais moins impulsif, le sentimental est mélancolique et sombre. Les sentimentaux confirment leur vulnérabilité par leurs propres confessions. Maurice de Guérin, sentimental rêveur, formule dans son Journal la définition même de l'émotivité : c'est « l'intensité de la souffrance pour de petits sujets ».

Autour de lui, nous les retrouvons tous, poètes comme Vigny ou Leconte de Lisle, philosophes comme Maine de Biran ou Amiel, écrivains comme Rousseau ou Senancour, projetant dans des formes variées du pessimisme une aptitude invétérée à déprécier la réalité, tant ils se sentent brutalement affectés par elle.

Ils manifestent ce qu'on appelle une émotivité spécialisée. Chez des sentimentaux cultivés, comme Senancour ou Vigny, on voit la juxtaposition d'une vive estime pour le stoïcisme, prometteur d'ataraxie, avec le sentiment immédiat qu'il y faut une volonté forte, dont ils ressentent d'autant plus l'absence qu'ils sont plus émotifs, plus larges et moins secondaires. Chez Rousseau et les sentimentaux rêveurs, inquiets, l'émotivité l'emporte constamment sur la secondarité.

Le sentimental est l'homme qui fait la nature. Ramené au sentiment de lui-même comme unité permanente, c'est à la nature comme à un tout qu'il s'intéresse. De cette nature prise comme un tout, il fait bien des usages. Rousseau, Senancour, Maurice de Guérin, sentimentaux émotifs, larges, peu secondaires, rêveurs, trouvent dans la nature le refuge du promeneur solitaire, qui ressent d'autant plus sa syntonie avec elle, qu'il éprouve plus fort sa schizoïdie avec les hommes.

Mais plus la secondarité croît et la conscience se rétrécit, plus

le pessimisme va l'emporter sur la ferveur. Chez Vigny, chez Leconte de Lisle, cette nature devient insensible ou même hostile.

L'intérêt du sentimental pour la méditation est particulier. C'est tantôt rêver sur une route où il se promène seul, tantôt réfléchir au hasard des occasions, sans aller au-delà des linéaments d'une vague philosophie morale, sans système, sur la condition de l'homme. Ou encore, c'est être jaloux, soupçonneux, c'est imaginer des dangers, s'orienter vers une méchanceté de persécuteur persécuté. Cette sorte de méditation reste dominée par l'affectivité, par le sentiment du moi et des préoccupations morales qui lui sont subordonnées : que ce soit Obermann, journal de Senancour, ou les réflexions morales éparpillées dans les romans de Vigny, comme des pages d'un Thackeray, ou le Journal d'Amiel avec ses retours sur lui-même.

Introvertisif au plus haut point, le sentimental se délecte à rédiger, de façon avouée ou non, un journal intime. La qualité de « sujet », capable de jouir, mais surtout de souffrir, s'absorbant dans les tranches de ses souffrances et de ses jouissances avec la faculté de dédoublement que cela comporte, est un produit typique de la conscience sentimentale. Aussi, ce qui importe pour le sentimental, dans son journal intime, c'est moins les événements que lui en eux. Dans les *Rêveries*, Rousseau célèbre « les transports de son cœur ». Dans les lettres fictives d'Obermann, Senancour confesse son ennui. Vigny commence le Journal du poète. Et Kierkegaard ajoute les pages de son journal à son œuvre de philosophie religieuse.

Ils laissent la science à d'autres. La beauté même de la nature les captive moins que son pouvoir de les troubler, de les exalter. Elle est, essentiellement, l'instrument de leur émotion. Et ce qui les touche

dans l'homme, c'est cet homme fait moi, l'homme tel qu'ils le voient, tel qu'ils le ressentent par l'analyse intérieure. Par le journal intime, l'introversiion trouve, chez eux, son caractère principal : elle devient la jouissance de la subjectivité par le sujet lui-même.

Au passage, remarquons qu'au sentimental, introversif, s'oppose le sanguin, qui est extraversif. Adapté à la vie sociale, habile à y réussir, aimant le monde, la conversation, la correspondance, le commerce des hommes, il tranche sur le sentimental, retiré, farouche, solitaire. L'incompatibilité de caractère entre Rousseau, sentimental rêveur introversif, et Voltaire, sanguin vif extraversif, est frappante, et explique bien des pages chez l'un comme chez l'autre.

Le goût de la solitude, chez le sentimental, découle de son introversion. Rousseau, Senancour, Vigny s'y plongent quand ils ont senti une blessure intérieure, faite par les hommes ou les choses. Comme Vigny vieillissant, les sentimentaux éprouvent, avec l'âge, un besoin croissant de ce refuge. Il les délivre du souci, de l'angoisse, que leur donne leur vulnérabilité, de se défendre contre les autres.

Mais leur besoin de solitude les livre aussi à l'amère satisfaction du pessimisme, dans laquelle, d'ailleurs, ils se complaisent et se sentent eux-mêmes. Aussi un mouvement d'aller et de retour s'amorce et se poursuit, chez eux, entre la solitude et la société. Ils fuient « dans un désert », où ils éprouvent des « transports délicieux ». Mais l'ennui les menace. Les ambitions que leur inspire leur émotivité inclinée vers la secondarité, fermentent. Ils retournent vers le monde pour y faire le bonheur des hommes. Bientôt pourtant, ils y souffrent à nouveau de l'indifférence, de la méconnaissance de la valeur qu'ils s'attribuent, de la froideur des hommes, de la raideur impersonnelle ou de la brutalité des institutions, des

événements. Et ils sont rejetés à la solitude, pour en ressortir peu après.

Rousseau révèle le support philosophique de cette alternance, dans les passages où il oppose les formes anguleuses, géométriques, des constructions urbaines, et les lignes estompées, fondues, onduleuses, des masses harmonieusement continues de la nature sylvestre ou d'un paysage campagnard. Ce qui le blesse dans les premières, c'est la détermination. La ville conceptualise la nature. Au contraire, la continuité fondue de la nature ou même de la campagne, s'identifie à la continuité existentielle de la conscience. Chateaubriand formule une conception à peu près identique.

Chez le sentimental, la mélancolie imprègne le tissu même du moi. Il ne se plaint pas de son sort. Il plaint la condition de l'homme, il porte une sorte de deuil métaphysique, manifeste chez Senancour, chez Vigny, chez Kierkegaard. « L'écharde dans la chair », mal inaliénable dont souffre ce sentimental très inactif, très secondaire et très analytique, n'est autre que le sentiment, pesant, paralysant, de la non-activité. Le sentimental s'enlise dans la mélancolie. Comme le nerveux, il souffre de l'hiatus qu'il ressent entre ce qu'il est et ce qu'il voudrait être.

Le sentimental manifeste de la résignation présomptive. Rousseau, dans les Confessions écrites pourtant pour sa défense, avoue des fautes ignorées ou fictives. Cette émotivité au second degré, profonde et prolongée, se développe, toute, intérieurement et ultérieurement. Il en résulte une souffrance accumulée, secrète, une fièvre croissante, dont le sujet se délivre en réalisant l'événement craint, en le déclenchant a posteriori, pour mettre fin à son tourment.

La misanthropie du sentimental est un effet de sa timidité. Vulnérable, il souffre des actions d'autrui

de façon excessive. Son mouvement vers la solitude se confond avec une apologie de cette solitude. Vigny condamne « la multitude aveugle et méchante ». Il souhaite « Fuir ! oh fuir les hommes, et se retirer avec quelques élus choisis entre mille milliers de mille... ». Leconte de Lisle dénonce « L'idole au ventre d'or, le Moloch enflammé... » adoré d'une société méprisante. Quant à Rousseau, sa jeunesse passée, on sait ce qu'en dit Marmontel : « Dans l'éloignement, (il) aime assez les hommes. »

Cette mélancolie est éparse dans le théâtre de Molière, qui a dépeint le plus fréquemment et le plus profondément des caractères de sentimentaux : Argan, un dyscoliste sentimental de l'instinct de conservation ; Harpagon, un sentimental très secondaire, durci par l'avarice ; Chrysale et Orgon, des sentimentaux grognons ; Arnolphe et Alceste, deux sentimentaux attirés vers des nerveuses, comme le sera Vigny par Marie Dorval. A eux six, ces types couvrent l'essentiel du champ sentimental.

Le sentimental ne vise pas le pouvoir. Il n'aime ni commander ni être commandé. Vigny déclare : « Le véritable citoyen libre est celui qui ne tient pas au gouvernement et qui n'en tient rien ! Voilà ma pensée, et voilà ma vie. » Et « L'ordre social est toujours mauvais. »

Contrairement au passionné, le sentimental ne s'intègre pas dans le corps social d'une confession religieuse. A une religion organisée, il substitue une religion sincère mais imprécise ou anarchique. Cette dissociation oppose la foi pure aux hommes qui la représentent et à leurs faiblesses. Elle aboutit à un anticléricalisme. Rousseau, sentimental paranerveux en qui s'affrontent sentimentalité et objectivité, proclame, par affectivité, la religion du cœur. C'est une religion sans doctrine ni structure que l'exalta-

tion de sa ferveur évoque dans la Profession de foi du vicaire savoyard. On verra, à sa suite, Senancour, dans Obermann, rêver de même.

On trouve, chez les sentimentaux, des aveux d'ennui pathétiques : encore Senancour, dans Obermann. Et Vigny écrit : « L'ennui est la grande maladie de la vie... », « l'homme est un être créé pour vivre d'ennui, et mourir d'ennui un beau jour. » Ou, dans son Journal : « Je suis fatigué de moi à mourir. » Cet ennui, qui découle de la non-activité accentuée, n'est autre que l'incapacité d'actualiser le désir, de passer outre à la velléité et de la faire accéder à la réalité : « à quoi bon ! » L'inactivité devient une fin en soi, et une chute. Vigny, enfermé au Maine-Giraud dans l'espoir d'y vivre des « géorgiques perpétuelles » et par lassitude des villes, finit par perdre jusqu'au goût d'un désir.

Le sentimental connaît l'ambition aspiratrice. Son inactivité exerce un effet de sublimation qui fait passer l'ambition du plan de l'action à celui de la visée d'ordre purement mental, du rêve, en attendant que viennent, peu à peu, la renonciation, l'abandon définitif, l'ennui incurable. Opposée à l'ambition réalisatrice des passionnés, l'ambition aspiratrice des sentimentaux a été l'essence d'un émotif inactif à fonction secondaire mi-large : Vauvenargues.

De par leur non-activité, les sentimentaux, qui éprouvent une volonté morale exigeante, n'arrivent guère à la traduire dans les faits et les actes de la vie. Cette inactivité, les sentimentaux l'ont non seulement bien sentie, mais ils l'ont condamnée en eux-mêmes, qu'il s'agisse de Senancour, de Vigny ou de Leconte de Lisle, par le terme d'« apathie ». Leur ambition purement aspiratrice a fait glisser la morale sur leur vie. Aussi leur morale n'a guère été qu'honoraire,

comme Vigny n'a été qu'un soldat de garnison, Amiel un philosophe en expectative, Maine de Biran un homme d'Etat de troisième rang.

Le climat caractériel et moral d'auteurs nerveux et sentimentaux est-il choisi pour l'adolescent, nerveux parasentimental par la crise psycho-physique qu'il traverse? Il semble plutôt que ce soit le pire. Loin d'être un exemple moral et social, loin d'être un facteur d'équilibre et de stabilité, loin de stimuler l'ordre et l'énergie, la foi dans l'effort et le bonheur, ce climat flatte et exalte les défauts et les faiblesses d'un âge inquiet, instable et impulsif, qu'il faut éclairer et soutenir, mais non troubler et égarer.

6. *Autres ressources.*

Une appropriation psycho-éducative de nos textes à l'âge mental des adolescents dans les classes terminales du secondaire, peut trouver un appoint dans les ressources considérables du domaine caractérologique. Ce domaine offre, à côté des écrivains nerveux et sentimentaux sur lesquels nous avons fait les réserves que l'on sait sur le plan de l'éducation, quatre autres familles au moins, qu'il nous reste à explorer sommairement.

a) À partir des colériques, on passe à l'action, bien que fractionnée. La non-activité dont souffraient les nerveux et les sentimentaux, fait place à l'activité.

On la décèle aisément chez Beaumarchais, émotif très actif et très primaire, apte à saisir le moindre événement pour lui donner une utilité.

La poésie des Poë, Baudelaire, Verlaine, Mallarmé, change. Lente, dyscoliste, mélancolique, désespérée, elle était le fait de nerveux émotifs non-actifs. Elle fait place à un lyrisme, plus ou moins entraînant et oratoire, où l'activité révèle son influence. Elle plaide, exhorte, com-

bat. Et ce sont Gautier, Banville, Hugo, Rostand. L'inspiration, la facilité, la fécondité, l'enthousiasme et la verve dominant. C'est une poésie oratoire, impérative.

Il n'est pas surprenant que Hugo oscille entre la poésie et la politique, que Corneille mêle à son théâtre la plaidoirie, le débat politique, la tirade imprécatoire. Quand, chez Hugo, l'émotivité active domine, il devient plus lyrique qu'épique. Puis, dans la mesure où cette tendance croît, il se fait plus épique que lyrique. Et, enfin, plus oratoire qu'épique, par suite de la même progression. Il ne lui manque que la parole. Jaurès l'a, qui ressemble tellement à Hugo quand il se fait lyrique. Devant les foules, les faiblesses du poète, son éloquence trop verbale, l'abus d'antithèses violentes et de banalités morales, fussent devenus autant de vertus qui auraient entraîné les auditoires populaires, autant de facteurs de puissance sur les hommes.

Les colériques se distinguent par le besoin d'action. Ils vérifient cette loi caractérologique, que tout homme tend à transformer les dispositions de son caractère en fin de son activité.

Le théâtre est le principal des intérêts littéraires des émotifs actifs. Du moins le serait-il, s'il n'y avait un théâtre d'accès plus aisé : le roman, tandis que, par l'histoire, le spectateur ne satisfait qu'un goût de l'action purement imaginaire.

L'histoire, le théâtre, le roman conviennent différemment aux émotifs actifs suivant que ceux-ci sont primaires ou secondaires. Ainsi, l'opposition entre le théâtre de Hugo et celui des classiques du XVII^e siècle est significatif de l'opposition entre le caractère primaire et le caractère secondaire. Plus le théâtre nourrit le renouvellement rapide des événements, les coups de théâtre, le pathétique des renversements de situations, mieux il répond à la sensibilité primaire. De ce point

de vue, la comédie, le drame, le mélodrame fournissent de bons exemples du théâtre colérique : Le Mariage de Figaro, Hernani, Cyrano offrent une action rapide et intense qui répond à la mobilité du caractère primaire des spectateurs.

Dans l'ordre du roman, ce qui ressemble le plus au mélodrame, c'est le roman d'aventures, le roman d'action. On sait comme ils captivent les jeunes élèves, dans l'enfance et les débuts de l'adolescence. Comment ne pas voir que ce roman d'action est bien le roman-type ? L'épopée, le roman-feuilleton, le roman de cape et d'épée ont toujours été les formes du roman chères au peuple et aux enfants. Aussi le type colérique est-il le centre de diffusion caractérologique du roman. Il abonde en romanciers : l'abbé Prévost, Walter Scott, Dickens, George Sand, Dumas père, Balzac.

Par contre, le roman, irradiant du type colérique, s'altère en passant par des romanciers d'autres caractères. Avec les émotifs non-actifs, il devient le roman d'analyse : Benjamin Constant écrit Adolphe, Eugène Fromentin compose Dominique. Avec les sanguins, il devient satire ou essai philosophique : Voltaire écrit Candide, et Anatole France, L'Orme du mail. Avec les passionnés, il évolue en construction sociale : c'est le roman de Zola, de Bourget.

Un trait essentiel des colériques est la vitalité. Kretschmer leur attribue un tempérament pycnique. Ils ont le poids, la force, la présence, mais non tyrannique, la richesse de nature.

Leur vie sexuelle est vigoureuse, passionnée, ardente, mais inconsistante par défaut de secondarité. Chez Mirabeau, comme chez l'abbé Prévost, Beaumarchais ou Sand, la liberté sexuelle est comme un corollaire implicite de la liberté politique.

Ce sont des bourreaux de travail ; ils mènent plaisir et labeur

du même pas, la nuit comme le jour : Dumas père, Balzac.

Il y a, chez les colériques, un naturalisme caractérologique qui les porte à une apologie des instincts. Le colérique s'oppose en cela au sentimental, comme Diderot à Rousseau. Le naturalisme vital des colériques peut se marier au naturalisme scientifique des sanguins. Ceux-ci intellectualisent la nature, en cherchant des concepts et des lois là où les colériques ne voient qu'expansion vitale. Dans les deux cas, on se maintient dans la nature en condamnant le recours à la transcendance. Aussi pourrait-on dire que le XVIII^e siècle français s'est fait une philosophie adaptée au caractère des colériques et des sanguins, alors que le XIX^e penchera vers une littérature de nerveux et de sentimentaux.

Il importe de souligner que, actifs primaires, les colériques sont portés vers autrui. Ils sont sociables, et marquent une tendance démocrate. L'échange de sympathies, le commerce des autres hommes, la vie en société est pour eux un besoin et un plaisir.

Ils sont actifs en politique, désireux de changement, et inclinent au réformisme. On voit un grand nombre de colériques dans les partis d'évolution ou de transformation sociale à tendance libérale et progressiste. André Chénier est révolutionnaire en 1789, mais anti-révolutionnaire en 1793, sous la Terreur. Il y a Danton, Gambetta, Jaurès. Il y aura Péguy.

Nous voyons donc les colériques pleinement extravertis, préférant le monde extérieur à leur moi intime, à l'opposé des sentimentaux.

Sur le plan littéraire, leur œuvre est la peinture des actions humaines vues du dehors. C'est du roman d'action assez théâtral, ou du théâtre assez romanesque. Leurs personnages sont tout en actes, leur couleur locale est tout en images. C'est Ivanhoé, Vautrin, Porthos. C'est

la Légende des siècles, qui est une manière de roman historique majestueux. Ou les Iambes, pleins de vigueur polémique et oratoire. On a pu dire que les écrivains colériques ont, à l'instar de leurs personnages, plus de corps que d'esprit. Laissons la boutade, car il y a mieux à dire du colérique truculent qu'était Rabelais, et de ses bons géants, Grandgousier, Gargantua et Pantagruel.

Par son aptitude à l'improvisation, son impatience de l'action à faire sans délai, sa spontanéité rayonnante de santé morale, le caractère colérique est comme porté par la vie, il fait corps avec elle, il la manifeste ingénument et en jouit de même. Nombre d'Américains du Nord, nombre de Français aussi, étalent cette joie de vivre auprès de laquelle le repli sur soi, le tourment de l'infini, le besoin et l'incapacité de se réaliser ou de se dépasser, la mélancolie de l'insatisfaction où l'on se complait, la sèche cérébralité de l'analyse, font figure de perversion.

Le colérique n'envie guère les autres caractères, mais les autres caractères l'envient souvent.

b) Avec les passionnés, nous aurons des émotifs actifs secondaires. C'est le type dont l'intensité caractérielle est la plus forte.

Dans les passionnés tourmentés artistes, à côté de Beethoven, Berlioz ou Dante, on trouve Racine. Aucun dramaturge n'a eu le cœur plus inquiet. Ses sentiments sont tous changeants et aigus. Comme lui-même, ses héroïnes sont violentes. Il n'a pas épargné l'outrage à ses anciens maîtres, et à un rival vieilli, Corneille. Il a pu être mêlé à des machinations criminelles. La religion demeure dans et sous sa sensualité. Au cours de sa jeunesse, il éprouve l'indiscipline du nerveux. Plus tard, après sa disgrâce, converti, il impose aux siens comme à lui-même la religion sévère du passionné. Si l'on voit que le théâtre

a son centre de diffusion caractérolgique chez les émotifs actifs secondaires, c'est aux confins de la sensibilité nerveuse et de l'ardeur passionnée qu'on situera Racine.

Penseurs intermédiaires entre l'art et la philosophie, il y a les passionnés tourmentés prophétiques : Pascal, saint Augustin, à côté de Carlyle, Michelet, Nietzsche, Tolstoï.

De tous, c'est sans doute Pascal qui, par l'intensité de sa secondarité liée à celle de son émotivité, culmine dans cette famille, dans le sens qui mène aux passionnés sur-actifs. Pascal apparaît comme le symétrique du sentimental Kierkegaard. Mais tout ce qui sépare l'inactivité, cause d'impuissance, de l'activité, cause de ferveur, se reconnaît dans les différences qui les opposent. D'une part, il y a la conscience malheureuse de Kierkegaard, qui se traîne, l'« écharde dans la chair », vit baigné de mélancolie, et, s'il a la foi, la ressent plutôt comme l'absence de Dieu. De l'autre, la conscience fervente de Pascal, qui ne doute pas de la vérité du Dieu d'Abraham, d'Isaac et de Jacob, et a reçu une preuve de sa grâce. L'infinitisme, expression de leur forte émotivité à tous deux, joue chez Kierkegaard contre lui, chez Pascal pour lui.

Chez les passionnés parasentimentaux, à côté des mélancoliques comme Michel-Ange ou Malebranche, on voit les méditatifs, tels que Molière. Celui-ci reste sentimental par sa faculté d'appréhension des mouvements excessifs qui forcent la nature courante et rendent l'homme odieux ou ridicule. Comme nous l'avons remarqué plus haut, Molière a dépeint les types sentimentaux, d'Alceste à Harpagon ou Argan, avec une sûreté admirable. Et nous savons que le théâtre est l'art qui sollicite le plus l'artiste de caractère passionné. Molière semble bien être le passionné méditatif parasentimental de sa légende.

Passionné pur et équilibré, Corneille, émotif actif, se situe à égale distance du colérique Hugo par le Cid, et du passionné impérieux qu'est Claudel, par Polyeucte. Comme Hugo, Pierre Corneille aime la tirade, l'effet oratoire, les vers frappés, porteurs d'un effet inattendu et violent. Il entraîne, surtout les jeunes gens. Mais son théâtre est plus politique, sa sensibilité plus nuancée, et il entre dans les mouvements de la conscience religieuse. L'opposition entre le passionné équilibré et un autre passionné, plus émotif et plus secondaire, accessible aux élans de la foi qui vont jusqu'au martyr et au fanatisme. Mais si Corneille pousse jusqu'au surhumain dans le théâtre, il ne s'y établit pas de la même manière que Claudel, dont l'impétuosité spirituelle plus dogmatique montre la forte tension du passionné très émotif et très secondaire, plus autoritaire que tendre. S'il n'avait été le créateur de la grande tragédie française, Corneille, passionné équilibré, eût fait, dans la vie quotidienne, un avocat pieux et sage, parmi d'autres.

En parcourant une gamme allant des préactifs aux présecondaires ou aux sur-émotifs actifs secondaires, on rencontre les passionnés impérieux ou impétueux. Ce sont saint Bernard, le Grand Arnould, Jacqueline Pascal (et dans un autre domaine, les Condé, Richelieu, Cromwell, Louvois, Napoléon I^{er}). Ou Spinoza, Fichte, Hegel, Newton, Ampère, Pasteur, Claudel. Leur trait dominant est l'exigence de réalisation. Leur besoin d'activité inspire une morale de la force. Leur idéalisme se voue à un réalisme : l'idée attend la volonté pour se réaliser. Dans l'opposition âme-volonté, qui est l'opposition émotif secondaire-actif secondaire, ils optent pour le primat de la volonté.

On voit, chez les présecondaires, les passionnés laborieux. Ce sont, à

côté de Louis XIV, ou de Colbert, Bossuet, Guizot, Comte. Pour le roman : Zola, Flaubert, Bourget. Chez tous, la vivacité de l'émotivité et la puissance de travail sont dominées par la secondarité.

Flaubert, Zola, Bourget montrent comment le roman se modifie quand la secondarité du romancier s'accroît. La préoccupation sociale se fait jour, qui tire l'œuvre vers une analyse de la société, tandis que la subjectivité du roman d'analyse psychologique le cède à l'observation des mœurs, plus objective, et le goût de la péripétie aventureuse à la peinture de conditions sociales. Cela finit, chez Zola, dans la prédication prophétique. Flaubert se déplace jusqu'aux confins de l'art, qui ne se reconnaît plus que dans le travail du style.

Les groupes de passionnés marquent fréquemment l'opposition entre l'étroitesse et la largeur du champ de conscience. Le rétrécissement de la conscience assure la prévalence des déterminations, théoriques ou pratiques. Au contraire, plus la conscience est large, plus le sujet subordonne les déterminations à l'existence. La confrontation de Bossuet et de Fénelon en est un exemple. Le premier, étroit de conscience, contraste avec le second, large de conscience, type de passionné impérieux enveloppant, qui a dans sa postérité Lamartine, et qui, comme Rousseau, a l'aversion des déterminations.

Dans les passionnés paraflegmatiques, les méthodiques forment, en quelque sorte, le centre des actifs secondaires : saint Thomas d'Aquin, Descartes ; ou Turenne, Cuvier, Gladstone, Poincaré.

Ils subordonnent l'émotivité aux directions intellectuelles de l'activité. On aperçoit ce que, sur le plan éducatif, ils offrent de ressource, de force. Esprits sérieux, profonds, dévoués aux institutions auxquelles ils soumettent l'action, ils ont le sentiment de leur valeur, mise tou-

jours dans les services qu'ils rendent. Ils suscitent l'admiration. C'est la secondarité qui caractérise leur allure.

Chez les passionnés parasanguins, l'émotivité et la secondarité s'abaissent. On y trouve les passionnés circonspects, comme Gœthe, dont le trait propre est une maîtrise de soi par diminution de l'émotivité,

c) Non émotifs actifs primaires. les sanguins comptent des paracolériques. Ils sont alors primesautiers, d'une cordialité apparente qui recouvre un cœur froid et calculateur. Courageux avec souplesse, peu scrupuleux, d'un faible sentiment religieux, ambitieux et habiles en politique, leur type s'incarne bien dans le Gascon Henri IV.

Parmi les sanguins purs, on distingue des sanguins vifs. Voltaire est un exemple frappant de vivacité froide. L'attention de ce type est braquée sur l'instant présent : de très forte activité, il se distingue par l'absence d'émotivité, la primarité, et l'étroitesse de conscience qui atténue l'influence des représentations marginales sur la représentation centrale. Son agressivité froide et mitigée est plus verbale que réelle. Cela fait la causticité, chez Voltaire, chez Saint-Évremond. Elle atteint son point culminant chez les sanguins sarcastiques, comme Chamfort.

Viennent les sanguins aigus : Bacon, Montesquieu. Il y a moins de nervosité, mais la pensée, morcelée, est douée pour l'observation inductive des expériences naturelles et sociales, encore que peu apte aux grandes systématisations. Leurs observations restent ramassées sur elles-mêmes, et imparfaitement liées.

Chez les sanguins secs, moins agités, mais toujours fort extravertis, la conscience s'élargit. Ce sont Mme du Châtelet, Fontenelle.

Les sanguins sous-actifs et sous-primaires comptent des sanguins calmes, ou cyniques, par exemple des diplomates, comme Machiavel,

Talleyrand. Des sanguins épicuriens, non pas, certes, comme Épicure, mais plutôt comme Ninon de Lenclos, ou Colette : ils ressentent d'autant plus la saveur de la sensation qu'ils sont plus extravertis, plus analytiques et plus fins de goûts. Des sanguins libertins : Anatole France. Et des sanguins avisés qui ont, avec l'apparence d'une vive sensibilité, une grande froideur de fond et beaucoup d'habileté à mener leurs affaires, le goût des lettres et du monde : ce sont Mme de Sévigné, à côté d'Horace, d'Helvétius, de Marmontel.

Enfin, il y a les sanguins à conscience plus large que les calmes : les sanguins lents. Sceptiques, d'une douce raillerie sans méchanceté, c'est par exemple Louis XVIII, ou Briand. Dans une allure très proche, on les voit souriants, d'une ironie séduisante, d'un charme fin et sûr, avec pour fond une conscience large, et ce qu'elle comporte de sympathie, de tendresse légère, s'alliant à une intelligence aiguisée, puissante sur les esprits sinon sur les cœurs : c'est Giraudoux. Les sanguins bienveillants, tels que Shaftesbury, sont d'un altruisme plus sensible, toujours associé à la largeur de conscience. Les sanguins analytiques, comme un Léon Brunschwig, montrent que la force de l'analyse tourne la pensée des sanguins lents vers une forme impersonnelle, en un humanisme qui s'objective.

d) Non émotifs actifs comme les sanguins, les flegmatiques sont doués de secondarité. Pré-actifs, ils offrent le type de Cincinnatus, Washington, Joffre, ou d'un Owen, d'un Turgot. Leur champ de conscience est étroit. Ils sont remarquables par le calme, et par leur pouvoir de le répandre, par la sûreté de leur jugement, par leur loyauté, leur discipline et leur maîtrise de soi.

Les flegmatiques pré-secondaires ont une pensée qui l'emporte sur

l'activité. Leurs travaux intellectuels prolongent leur notoriété.

Dans ces flegmatiques pré-secondaires, il y a les stricts et les ouverts. Parmi les stricts, on distingue les flegmatiques utilitaires, comme Franklin ou Bentham ; expérimentaux : Cavendish ; systématiques : John Stuart Mill. Leur besoin de systématisation se manifeste par des constructions de faits et d'idées, d'où ils éliminent les détails pour dégager l'essentiel : James Mill, John Stuart Mill, Hamelin, Heymans. Le type des flegmatiques stricts rigides est illustré par Kant. On voit, chez eux, que plus l'étroitesse du champ de conscience se resserre, plus la prédilection pour l'abstrait tend à établir le primat du logique et du formel, au point qu'apparaissent ce que Le Senne a dénommé « les traits de Jacquemart ». Le type caractérologique où l'on voit le plus purement l'éthique exercer l'empire sur l'esprit, est bien celui de Kant. Les flegmatiques stricts comptent des mathématiciens : Leibnitz, d'Alembert, Condorcet.

Quant aux flegmatiques ouverts, ils ont la conscience plus large que la moyenne. Ils accordent plus d'importance à ce qui nie ou entrave la systématisation, comme le temps, en tant que principe de nouveauté, la diversité concrète de l'histoire, la genèse de l'esprit. Chez ces flegmatiques, la conscience s'ouvre sur l'infini où se plaque tout groupe de déterminations. Enfin, en opposition avec l'abstraction, ce type cherche l'intuition de la réalité donnée. Ce sont des flegmatiques historicisants : Taine, Addison, Gibbon ; naturalistes : Buffon, Darwin, Baër ; génétistes : Locke, Condillac ; infinitistes : Leibniz, Bergson. Remarquons combien Bergson, flegmatique ouvert, à champ de conscience large, illustre bien l'opposition de son type caractérologique avec les flegmatiques stricts, à champ de conscience étroit, comme Kant.

(Nous ne ferons que citer les deux types restants : les amorphes, non-émotifs non-actifs primaires, dont on donne pour exemple Louis XV ; et les apathiques, non-émotifs non-actifs secondaires, comme l'était Louis XVI.)

7. Conclusion.

Depuis cinq mille ans, les grandes œuvres de la civilisation ont été élevées, conservées et défendues par des milieux restreints, généralement ouverts par sélection, qui en ont projeté l'image idéale au-dessus des sociétés. Après l'effondrement du monde antique, la civilisation s'est lentement reconstruite, par les mêmes moyens, en Europe occidentale. L'abondance, l'universalité et l'efficacité de ses moyens l'ont imposée à la terre entière. Mais son équilibre a été progressivement ébranlé par les forces mêmes qui l'ont élevée, par une puissance irrésistible qu'elle a libérée : la puissance du nombre. Cette puissance, la civilisation devra l'assimiler ou en périr.

C'est le problème de l'existence et de la prépondérance des élites. Il domine les temps à venir. Il domine déjà les temps présents.

Les élites sont morales autant qu'intellectuelles, ou ne sont pas. Il n'est pas de civilisation qui puisse se faire ou survivre sans morale. A toute époque, il faut que des hommes assurent la conservation sociale, la prospérité, la justice, le bonheur et la paix humaine. La voix des sages, qu'ils soient d'Orient ou d'Occident, l'a répété sous bien des formes : il n'y a pas de moralité sans bonne volonté, il n'y a pas de bonheur sans paix intérieure.

Une société est ce que l'éducation en fait, et cette éducation est ce qu'en fait sa morale. Il est vain d'envisager de former des hommes sans exercer les comportements moraux à l'égal des comportements intel-

lectuels et esthétiques. Il n'est pas d'enseignement dont toutes les disciplines, dans leur esprit et dans leurs méthodes, ne concourent à l'éducation de l'enfant et aussi de l'adolescent : il n'est pas d'enseignement valable sans conscience éducatrice.

La lecture de textes est une matière délicate et essentielle. Elle abonde en facteurs psychologiques qui devraient constituer un apport décisif à l'éducation de l'adolescent, à la formation de son sens moral. Il n'en est pas ainsi parce que la plupart des choix de textes ne sont pas conçus à cette fin, et qu'ils se bornent à refléter les préoccupations intellectuelles et esthétiques propres à des adultes, pour qui le fait littéraire déclassé les autres critères.

Le choix des textes ne saurait être approprié s'il méconnaît ou néglige la psychologie de l'adolescent et son allure caractérogique propre. La crise psycho-physiologique qu'il traverse, influence plus ou moins profondément les composantes de son caractère congénital encore malléables, les intensifie ou les abaisse dans le sens d'un type à forte émotivité, à activité et à secondarité faibles : l'adolescent apparaît, dans un grand nombre de cas, avec les traits caractéristiques de la conscience nerveuse parasentimentale, instable et impulsive, douée d'un fort sentiment du moi, désireuse de s'affirmer et de se définir, mais consciente de son incapacité à actualiser ses aspirations, à atteindre les buts qu'elle vise dans l'imédiat.

Il est important de bien voir que de nombreuses pages, dues en ordre principal à des auteurs nerveux et sentimentaux, accessoirement à des passionnés, sont impropres à former, chez l'adolescent, le sens moral, l'équilibre et la volonté. Elles lui proposent, sous une forme flatteuse, séduisante ou prestigieuse, ses propres faiblesses, poussées à l'extrême :

une affectivité inquiète et violente, la mélancolie, la dépréciation, le découragement, la mollesse. D'autres pages l'invitent à une cérébralité hors de proportion avec ses moyens et sa nature, mais dont le pessimisme l'attire tout en le déprimant.

La plupart de ces extraits sont peu ou mal compris : l'expérience humaine et la dialectique, pour ne pas parler de leur philosophie, dépassent ou débordent l'âge mental de l'élève.

Au total, ils entretiennent la vision d'un monde mythique, ils n'inspirent ni courage ni détermination : ils ne forment pas, chez l'adolescent, la vigueur du caractère et le sens du bonheur qui doivent lui permettre d'affronter la vie avec confiance.

Une part considérable de la littérature, sans parler des domaines marginaux que nous avons cités dans « Classicisme et humanités », nous offrent d'autres ressources, non moins fidèles à l'esprit d'un classicisme authentique, c'est-à-dire vivant. Les psychographies caractérogiques nous montrent qu'il ne manque certes pas d'auteurs appartenant à d'autres familles que les nerveux et les sentimentaux, et dont les textes peuvent répondre à une série de critères psycho-éducatifs appropriés à l'adolescent.

Ce que seraient ces textes, la manière de les grouper et de les utiliser, fera l'objet d'une autre publication. La présente n'aura pas été inutile si elle contribue à subordonner toute lecture textuelle à cette condition indispensable : son appropriation réelle à l'âge mental des élèves. Sous le couvert de la tradition et de certaines routines, nous sous-estimons notre responsabilité d'éducateurs et notre métier de professeurs. C'est là le fond du problème pour notre enseignement d'aujourd'hui.

Deux voix l'ont récemment rappelé, avec une particulière autorité. C'est Jacques Guignard, directeur des Études

des Pédagogiques du Centre international d'Études pédagogiques de Sèvres :

« En 1963, dans une civilisation des techniques soumises à l'accélération que nous connaissons, préparer à la vie, c'est donner aux jeunes les éléments qui leur permettront de se construire une oasis de calme, de stabilité et de sérénité, mais c'est aussi leur apprendre à regarder le monde en face et leur dispenser un enseignement authentique, je veux dire hardiment plongé dans la vie, au lieu d'en être volontairement coupé. »

Et c'est, à la rentrée de 63, le recteur de l'une de nos universités d'Etat, premier vice-président du Conseil National de la politique scientifique :

« Il faut se mettre d'accord sur l'objectif de l'enseignement à ses différents stades. En Belgique, il a été démontré que l'organisation de l'enseignement est fondamentalement viciée parce qu'elle ne respecte pas les étapes naturelles de l'évolution psychique, en assignant à certains niveaux d'enseignement

des objectifs de formation qui ne concordent pas avec le degré de développement psychique des élèves. »

Cédons le mot de la fin au romancier — agrégé des lettres, il est vrai — que nous citons en commençant : à lui, le pouvoir de la littérature dans l'ordre moral n'a pas échappé.

« Je lui montrais à quels gaspillages se livrait notre civilisation, le prodigieux gâchis qu'elle faisait avec notre culture. — En désintégrant quelques kilos de matière atomique, un sous-marin ferait le tour du monde. Mais, dans l'ordre moral, les chefs-d'œuvre de nos écrivains, de nos musiciens, de nos peintres, renferment des réserves d'énergie infiniment plus prodigieuses. Malheureusement, on les maintient sur le plan intellectuel, où leur pouvoir s'évapore. Nos chefs-d'œuvre sont là, alignés, avec encore leur capsule. Personne ne les a débouchés. Ouvrez ces toniques!... »
Paul Guth.

H. SARLY, mai 1964.
Texte intégral.



Introduction

à la pédagogie⁽¹⁾

G. MIALARET

Dans une brève introduction, M. Mialaret définit d'abord le but et les caractères de son ouvrage : « Ce livre, dit-il, est le premier d'une collection... Il expose brièvement l'ensemble des problèmes pédagogiques... » dont les principaux seront étudiés séparément dans les ouvrages suivants. Plus précisément encore : ... « Ce travail dessine les grandes lignes d'une toile de fond... avec le désir de montrer qu'il est possible d'unifier ce qui paraît dispersé, de rendre cohérents des points de vue en apparence éloignés... en souhaitant provoquer des réactions et des discussions éminemment profitables au développement des idées pédagogiques. »

Nous savons ainsi que nous allons trouver, non l'exposé dogmatique d'une certaine doctrine pédagogique, mais l'inventaire des problèmes tels qu'ils se présentent aujourd'hui aux différents niveaux de la pratique pédagogique. Dès lors, le plus simple et le plus juste sera de suivre l'ordre même de cet inventaire.

Avec le « tableau général des sciences de l'éducation » qui fait l'objet du chapitre 1, le chemin part de loin. Nous y trouvons, dès l'entrée, une distinction fondamentale qui se présentera encore sous différentes formes dans tout l'ouvrage.

« Distinguons clairement l'éducation qui, en tant que telle, relève du domaine de l'art, de la finesse, de l'intuition et l'étude des faits pédagogiques qui, elle, peut et doit se faire selon d'autres méthodes qui, pour nous, sont les méthodes scientifiques. » Mais ces deux domaines ne sont point séparés et ne peuvent s'opposer : « L'Éducation, comme toutes les activités, profite d'une attitude scientifique qui, sans détruire l'art et la pensée de l'éducateur, lui donne les moyens de progresser plus rapidement. »

En effet, si l'éducation est « l'art de créer les conditions favorables... d'orienter l'évolution d'un sujet... de nuancer certaines techniques », c'est à la science qu'il appartient de définir ces « conditions », cette « évolution » et ces « techniques », non point par son activité théorique et autonome, mais dans la pratique pédagogique soumise aux règles et au contrôle de la méthode expérimentale.

Pour suivre le mouvement même du processus dialectique d'interaction des deux domaines art et science, nous ajouterons que la pratique pédagogique, partant d'un empirisme traditionnel qui devait tout à l'art de l'éducateur, peut aujourd'hui et, par cela même, doit se fonder sur la science, car ici comme ailleurs la science est le système d'activité

(1) P.U.F., Paris, 1965.

que le travail patient des hommes a créé pour assurer l'efficacité de l'action. Mais, ainsi que le rappelle M. Mialaret, l'art aura toujours sa place dans l'éducation, non seulement en fait, en raison de la complexité des sciences de la vie, mais encore en droit, parce que « le développement de chaque enfant est original et s'il se range dans quelques rubriques il n'en présente pas moins des aspects n'ayant aucun point commun avec les autres. »

La seconde idée directrice que l'on trouve au centre des chapitres II et III est que l'éducation se situe, non pas seulement au carrefour des sciences biologiques, sociologiques et psychologiques, qui possèdent chacune leur déterminisme propre, mais aussi dans le moment d'une civilisation donnée, autrement dit, il n'y a pas d'éducation en soi*. L'homme n'existe et ne peut être considéré que dans un moment du développement historique d'une société déterminée. On voit alors d'une part qu'il est le produit de cette société et d'autre part que l'éducation a pour fonction de réaliser la formation de l'homme que cette société exige.

Il résulte de cette situation que l'éducation est un processus finaliste et que ce qu'il importe de définir d'abord, avant tout acte éducatif, c'est sa fin. C'est en fonction de cette fin que pourront se définir les moyens qui seront mis en œuvre dans la pratique pédagogique dans laquelle, par la motivation qu'elle reçoit ainsi, la notion d'efficacité est inséparable de la notion de valeur.

Ces considérations éclairent le contenu des chapitres II et III. Le premier, qui porte en sous-titre « rappel de quelques faits », expose les grands traits de l'évolution de notre société actuelle qui pèsent de tout leur poids sur les problèmes de l'éducation. Le second, avec son sous-titre « choix de quelques options », tire les consé-

quences de cette évolution pour la définition des fins de l'éducation. Les deux sous-chapitres intitulés « les principes démocratiques » et « la préparation du monde de demain » sont d'une grande importance. Pour cette raison, nous aurions préféré au lieu du terme équivoque d'« option » celui plus significatif d'« impératifs ». C'est bien du reste le sens que lui donne l'auteur lorsqu'il conclut : « l'éducation dans son ensemble ne pourra pas évoluer au rythme de la société tant qu'elle n'acceptera pas de profiter des apports de la recherche scientifique. » Qui dit science, dit nécessité.

Avec « la notion de culture » et celle de « contenu de l'enseignement » qui font l'objet du chapitre IV, se réalise une nouvelle approche de la réalité pédagogique. Ici encore le chapitre commence par une définition des principes en l'espèce, la référence à la définition de la culture de Paul Langevin, soit « la culture consiste à donner à chacun une conscience aussi claire que possible de l'effort humain dans le passé comme dans le présent »,... et par conséquent, dans ce qui le rend « capable de situer son temps et de se situer lui-même dans la perspective de cet effort. »

Le corps du chapitre est consacré à deux analyses, la première ayant pour objet les « niveaux » de la culture et la seconde la structure même du contenu de l'enseignement en lui-même et selon les « stades » du développement de l'élève. Nous arrivons ainsi (à la moitié de l'ouvrage) au chapitre central (V) : « Les principes pédagogiques ». Nous abordons alors les problèmes spécifiquement pédagogiques dont les chapitres précédents constituent en quelque sorte les prolégomènes. Nous retiendrons ici quatre des grands thèmes développés par l'auteur.

1) Psychologie et pédagogie. « Les processus psychiques ont un détermi-

* Ni de pédagogie en soi, parce qu'il n'y a pas d'homme en soi.

nisme que l'on ne peut pas contraindre sans danger », d'où résulte, pour toute l'action pédagogique, l'obligation de placer « le point de départ dans la psychologie de l'enfant » et la « nécessité des connaissances psychologiques ». Un exposé sommaire mais précis, des données de la psychologie génétique, justifie ces premiers principes et fait entrevoir leurs conséquences.

- 2) « De l'acte à la pensée » ou rôle de l'activité dans le développement mental de l'enfant. Une analyse de la notion d'activité conduit à cette conclusion que l'activité authentique est celle qui est autonome et dans laquelle le sujet s'engage en totalité. D'où il résulte que « l'Education véritable est donc celle qui obtient l'adhésion du sujet, provoque une activité créatrice et féconde dont l'élève est le point de départ. » Nous avons là la définition et la justification des méthodes actives.
- 3) « Individu et groupe » ou rôle du social dans la formation de l'esprit et de la personnalité de l'enfant. Ce rôle est d'abord clairement défini : « l'enfant est à la fois individu et membre d'un groupe et il se développe par rapport à ce groupe et en fonction de lui... L'école le prépare à devenir membre d'un groupe social plus large que l'école ». Ainsi, contrairement aux illusions d'une pédagogie traditionnelle, l'action éducative ne se résout pas dans l'affrontement des deux termes du couple maître-élève ; elle comprend toujours 3 termes, le troisième étant la société scolaire organisée, constituée par la classe. L'éducateur n'atteint l'enfant qu'à travers et par la société scolaire. Ce n'est que lorsque l'élève, représenté par l'adolescent, est parvenu à un stade avancé de la formation de sa personnalité, qui lui permet de se passer de l'appui du groupe social et de se dégager de son emprise,

que le dialogue direct de maître à élève peut s'instituer.

Le rôle du social dans le processus éducatif est l'acquisition la plus récente de la pédagogie et la plus féconde peut-être, parce qu'elle fait éclater tous les anciens cadres en obligeant l'éducateur à respecter les rapports réels qui existent nécessairement entre l'activité de l'enfant et la sienne propre. Ce sont ainsi toutes les pratiques pédagogiques qui sont remises en cause.

- 4) L'éducateur ou la nécessité de la formation des maîtres. Ce thème est moins nouveau que le précédent ; mais ce qu'il semble perdre en originalité il le gagne en force par la conviction avec laquelle il est exposé et défendu et qui trouve son inspiration dans la haute idée que l'auteur se fait de la fonction d'éducateur. « Nous affirmons sur le plan des principes la nécessité d'une formation particulière de psychologie et de pédagogie pour les futurs professeurs. » Et encore : « L'éducateur travaille pour l'avenir dans tous les sens du terme et la fécondité de son action ne s'apprécie qu'à longue échéance... Son rôle se révèle à l'analyse particulièrement important et essentiel aussi bien pour le bonheur de l'individu que pour l'amélioration de la société future. » Et enfin : « Être éducateur ce n'est pas exercer un métier, c'est remplir une mission, c'est exercer un apostolat. »

Enfin, avec les deux derniers chapitres VI et VII, on passe du plan des principes à celui de la pratique et des faits. Le premier traite de « l'organisation de l'enseignement ». Ce qui fait l'intérêt du chapitre c'est moins l'exposé de la structure de cette organisation, bien que celle-ci soit instructive, que les données psychologiques qui la déterminent.

« Nous ne retiendrons, écrit M. Mia-

laret, que deux problèmes fondamentaux pour l'organisation présente et future de tout système scolaire », soit : « la maturité psychologique nécessaire à l'adaptation de l'élève à l'institution scolaire, d'une part, l'orientation et la question des aptitudes d'autre part. » Les pages très denses consacrées à ces deux importants problèmes méritent d'être lues avec une grande attention. C'est, en effet, dans la méconnaissance de la réalité que cernent ces problèmes que se produisent les erreurs les plus graves pour l'avenir des élèves.

Le dernier chapitre a pour titre : « Méthodes, techniques et procédés pédagogiques ». Il est bien évident que la quinzaine de pages qui est consacrée à ces questions ne peut permettre un exposé méthodologique du contenu de ces différents moyens de l'action pédagogique. Aussi le chapitre se limite-t-il à un ensemble de conseils pratiques sur l'emploi de telle ou telle méthode ou technique. Il était dans l'ordre même de la composition de l'ouvrage que le chemin

suivi, partant du théorique et du général abstrait, arrivât, par des approximations successives, à déboucher dans la pratique qui est le domaine du particulier concret.

Nous pouvons maintenant conclure. « Toile de fond », avait écrit M. Mialaret, « inventaire », avons-nous dit : le résumé que nous présentons justifie ces expressions. Mais si, quittant le point de vue formel, nous considérons le contenu, nous voyons que l'ouvrage expose, en même temps, les principes, les idées directrices et les thèmes fondamentaux qui ont inspiré le Plan de Réforme Langevin-Wallon et qui animent le Mouvement de l'Education Nouvelle. En raison de cette convergence de l'ouvrage, du plan et du mouvement due au fait que les trois sont placés sous l'égide de la science, nous avons pensé que la présentation de l'ouvrage de M. Mialaret méritait un plus grand développement qu'il n'est d'usage et avait sa place dans un des premiers numéros de la nouvelle série de « Pour l'Ere Nouvelle ».

