

**Zeitschrift:** Annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 27 (1936)

**Artikel:** La pédagogie des enfants difficiles  
**Autor:** Chevallaz, Georges-André  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-112356>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 24.04.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## La pédagogie des enfants difficiles <sup>1</sup>.

---

... Y a-t-il des enfants difficiles ?

Vous penserez que je plaisante et que le fait que vous vous occupez d'enfants difficiles est assez évident pour que toute question de ce genre soit oiseuse. Oui, il y a des enfants difficiles, c'est-à-dire des enfants qui ne sont pas socialement normaux, qui n'acceptent pas les cadres dans lesquels les autres enfants se trouvent à leur aise.

Que dit M. Tappy dans son rapport sur l'institution de Serix pendant l'année 1934 :

« Que sont nos enfants ? Tous des caractères difficiles, c'est certain, mais ce terme est vague et veut dire aussi bien l'enfant nerveux impulsif toujours en révolte par excès de vie, que l'enfant mou, apathique, dont les parents ne savent que faire. Enfant difficile, le faible qui se laisse entraîner à toutes les influences, bonnes ou mauvaises, que le hasard place sur sa route. Enfant difficile aussi, celui qui s'obstine et s'entête. Je pense à tous les cas précis et divers qui se succèdent à Serix. Toute la catégorie des jeunes gens pour qui le bien d'autrui n'est pas sacré, tous ces garçons qui ont si bien désappris la vérité qu'ils vivent dans un monde compliqué et chimérique. Mais pour les juger et les comprendre, je vois, dans l'autre plateau de la balance qui doit les peser, tout ce qu'a été souvent leur vie, à quelques-uns : manque d'affection, hérédité regrettable, milieu social déplorable, circonstances familiales difficiles. Presque dans chaque cas, on sent qu'on ne peut juger, mais que notre devoir est de réparer, dans la mesure de nos forces et de nos possibilités, le tort qu'ils ont subi. »

<sup>1</sup> Cette conférence a été donnée au « Groupe romand en faveur de l'éducation des enfants difficiles », le 17 octobre 1935, à Genève.

Tel est l'avis d'un praticien. Ma question préalable a trouvé une réponse autorisée et qui déjà empiète sur la réponse à une autre question, la question essentielle, primordiale, et que je poserai sous cette forme : « les enfants difficiles le sont-ils de naissance ou le sont-ils devenus ? » Autrement dit, ce qui rend les enfants difficiles est-il dû à une hérédité fâcheuse ? — ou bien est-il le résultat d'une mauvaise éducation ? Il y a une troisième possibilité : le caractère difficile est-il la conséquence d'une maladie ? A ces trois questions sur l'origine du caractère difficile correspondent trois autres questions parallèles : dans le cas de l'hérédité le caractère est-il immuable et toute éducation vaine ? dans celui du milieu défavorable, le caractère cède-t-il toujours à l'influence d'une éducation appropriée ? dans le cas enfin du caractère consécutif à une maladie, un traitement médical parvient-il à guérir ?

Déjà vous avez répondu. Permettez-moi néanmoins d'insister, car la question me paraît assez grave. Vous connaissez sans doute le livre suggestif que le docteur Gilbert Robin <sup>1</sup> a publié en 1930, sous le titre paradoxal : « l'enfant sans défauts ».

L'auteur affirme à plusieurs reprises que « l'enfant n'a pas de défauts : il est mal élevé ou malade » <sup>2</sup>. « Je ne crois pas, dit-il, aux défauts de l'enfant, j'entends les défauts préformés que l'être apporterait avec la vie <sup>3</sup> ».

De telles affirmations isolées du contexte sont un danger aussi grave pour l'éducation de l'enfant que le fameux paradoxe de Rousseau — que le D<sup>r</sup> Robin condamne d'ailleurs — sur la bonté native de l'enfant. Notre auteur me paraît un polémiste, il en veut à ceux qui ne comprennent pas l'enfant, aux éducateurs qui le malmènent et à Freud, qui voit en lui un « pervers polymorphe ». Aux uns et aux autres il oppose des affirmations brutales, mais qu'atténue singulièrement le reste de l'ouvrage. Il reconnaît que bien des défauts — la peur par exemple — peuvent tenir de la constitution de l'enfant ; il affirme que toutes sortes de vols accomplis machinalement, sans préméditation, ne proviennent pas tant de la misère que de « tares morales, héréditaires ou acquises » <sup>4</sup>. Il ne nie donc pas l'héré-

<sup>1</sup> ROBIN, D<sup>r</sup> Gilbert : *L'enfant sans défauts*. Paris, Flammarion, 1930.

<sup>2</sup> Op. cit., p. 15, 276.

<sup>3</sup> Op. cit., p. 14.

<sup>4</sup> Op. cit., p. 149.

dité. Dont acte. Mais prenons garde. L'insistance du D<sup>r</sup> Robin à nier que l'enfant ait des défauts provient d'un autre souci ; écoutons-le :

« Un défaut, c'est le nom que nous donnons à la différence qui existe entre l'enfant et nous », c'est au milieu de nos préjugés, « ce que nous ne comprenons pas chez l'enfant <sup>1</sup> ». Je crois comprendre que l'auteur veut dire ceci : « l'enfant a des traits de caractère que nous appelons des défauts, parce que nous les jugeons inadaptés à la vie sociale ; mais, en soi, ces traits de caractère ne sont ni des qualités ni des défauts ». Autrement dit, il applique aux traits de caractère ce que Binet a dit de la mémoire, ce que d'autres ont dit des instincts : ils ne sont ni bons ni mauvais, tout dépend de l'usage qu'on en fait.

Le bébé déchire, par jeu, le papier qu'on lui laisse entre les mains : tant pis pour nous s'il a attrapé un billet de banque ; il ne sait pas ce qu'il fait. Un chat non dressé exercera aussi bien ses griffes sur le beau canapé du salon que sur le paillason. L'enfant donc ne juge pas comme nous et nous n'avons pas le droit de le juger d'après nos conceptions adultes : pour nous, il est moral ou immoral ; en réalité il est amoral. Il ne devient moral — ou immoral — que par l'éducation. Dès lors, on a beau jeu de déclarer que les causes des défauts sont « l'incompréhension, l'ignorance, la lâcheté et le despotisme de l'adulte <sup>2</sup> ». Pourtant il affirme quelque part qu'une fille de voleur, élevée par d'honnêtes gens, devient voleuse à 12 ans, marquant ainsi la puissance de l'hérédité, et d'une hérédité morale. Je ne puis croire, pour ma part, que l'hérédité — qui joue pour les caractères physiques, pour l'intelligence, pour les talents mêmes, — reste indifférente aux caractères moraux.

Les enfants difficiles ne sont pas seulement les victimes d'une éducation mauvaise ou des tares physiologiques de leurs parents, ils ont aussi des qualités ou des défauts qui viennent de leur être moral et qui sont un héritage de leurs ancêtres. De même qu'il y a des familles de peintres, il y a des familles de gens décidés, de gens altruistes, et aussi de gens difficiles, etc.

L'admettre serait-il réduire la part de l'acquis à peu de chose et nous préparer à prétendre qu'on surfait l'influence du milieu

<sup>1</sup> ROBIN, op. cit., p. 8.

<sup>2</sup> ROBIN, op. cit., p. 8.

familial et social ? pas le moins du monde ! Mais il était bon de mettre les choses au point.

Je crois volontiers que le Dr Robin a voulu impressionner fortement les éducateurs en leur montrant que les causes des tares de leurs enfants ou de leurs élèves sont souvent en eux-mêmes ou dans un état maladif. A ceux qui disent d'un enfant colère, ou boudeur, ou têtue : « il est comme ça, il n'y a rien à faire », il répond : « pardon ! s'il l'est, c'est votre faute ou c'est qu'il est malade ! »

Laissons le côté théorique de la question et voyons-la en éducateur. Ce dont nous devons nous persuader, c'est que, quelles que soient les causes des anomalies du caractère, hérédité, maladie, éducation, nous devons les soigner.

Or aussitôt que nous sommes décidés à intervenir, nous retombons dans la question de l'origine du mal. S'il est maladif, c'est l'affaire du médecin ; s'il est moral, c'est l'affaire de l'éducateur ; ne serait-il pas préférable de dire que dans ce domaine l'éducateur et le médecin sont deux collaborateurs indispensables, « deux frères d'armes », pour employer l'expression du Dr Robin ? Cette collaboration, si bien réalisée au service médico-pédagogique de Genève, n'implique pas d'ailleurs la nécessité d'un traitement à la fois éducatif et médical dans tous les cas ; si j'ai bien compris M. Laravoire et le Dr Brantmay lors de ma visite de leur service, le médecin n'intervient pas lorsque le traitement éducatif suffit. Mais du moins collaborent-ils toujours dans l'établissement du diagnostic.

C'est là, je crois, dans la connaissance des causes, que nous avons encore beaucoup à apprendre. Sur ce point, les travaux des psychologues et des médecins de l'enfance nous sont extrêmement précieux. Mais peut-être les médecins ont-ils trop souvent tendance à voir de l'anormalité ou du morbide partout. Ainsi sans doute lorsque Freud explique la peur de l'obscurité en considérant que obscurité est synonyme de séparation maternelle. Nous, pédagogues, nous devons rester extrêmement circonspects devant de telles explications plus métaphysiques que scientifiques.

Par contre, nous ne pouvons qu'être reconnaissants à des auteurs d'attirer notre attention sur les causes multiples des défauts. Ils nous apprennent à nous défier de nos jugements volontiers globaux et superficiels. Certes, l'éducateur ne peut

pas se passer de juger, je veux dire de réagir à la faute. Un enfant désobéit ; je ne puis m'empêcher, en raison du fait que l'enseignement est collectif, que nul enfant ne doit se sentir en dehors des cadres sociaux, de lui infliger une sanction, au moins provisoire ; mais après je chercherai à connaître les dessous de l'attitude de l'enfant. Un élève a volé ; le fait est brut, simple et net ; mon intervention de justicier ne fait aucun doute. Je n'oublierai pas cependant cette affirmation du D<sup>r</sup> Gilbert Robin : « Un vol, quel qu'il soit, chez un enfant est révélateur de sa personnalité. Il prouve soit un vice dans l'éducation, soit un conflit dans l'âme du jeune être, soit enfin une anomalie dans l'intelligence ou le caractère <sup>1</sup> ». Et si l'on se penche sur les enfants, ou sur son propre passé, l'on est bien obligé de reconnaître que le caractère enfantin est si peu fixé qu'il suffit de peu de chose pour l'incliner d'un côté ou d'un autre.

Un exemple caractéristique est le sentiment d'infériorité. Dans une étude aussi brève que riche de substance qui constitue le premier cahier de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, M. Edouard Claparède <sup>2</sup> montre combien ce sentiment est naturel à tout enfant, « car dans sa lutte avec l'adulte, il est toujours le vaincu <sup>2</sup> » ; j'ajouterai qu'il en est de même dans sa lutte avec la nature : il ne parvient pas à déchirer le papier qu'on lui a donné, il ne peut déplacer un meuble, ou renverser un mur, il se cogne aux angles des tables ; il se brûle en touchant la flamme du gaz, le poêle ou la casserole ; il ne réussit pas à décrocher la lune. L'homme et la nature se liguent donc pour lui faire sentir son infériorité. Ce sentiment, remarque justement M. Claparède, en soi « n'a rien de fâcheux ; il est au contraire, salutaire... » et devient « le plus précieux des ressorts qui poussent l'enfant à s'éduquer soi-même. Et il s'évanouit peu à peu, au fur et à mesure que la personnalité s'affirme <sup>3</sup> ». Tels sont les cas que j'appellerai normaux. Et l'on peut, je crois, faire des constatations semblables dans toutes les directions. Il y a peut-être des enfants qui n'ont jamais volé ni menti ; je sais que le nombre de ceux qui ont au moins une fois volé ou menti est infini.

<sup>1</sup> ROBIN, op. cit., p. 142.

<sup>2</sup> CLAPARÈDE ED. : *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant*. Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant. N° 1, 28 p. Genève, 44, rue des Marais, 1934.

<sup>3</sup> Op. cit., p. 4.

Je n'ai jamais maraudé avec des camarades ; mais il m'est arrivé de voler ma mère ; j'avais peut-être sept ou huit ans ; je savais dans quel tiroir de la commode elle mettait son argent, et il m'arriva d'y prendre plusieurs fois de suite dix centimes, vingt centimes, probablement pour acheter des petits pains (nous n'en avions jamais, et ils me faisaient envie !) ; un jour, je m'enhardis jusqu'à prendre une piécette de cinquante centimes ; je n'étais pas sorti de la maison que j'entendis ma mère se plaindre de ce que son argent diminuait ; « il y avait quelqu'un qui ignorait combien l'argent se gagne difficilement et qu'elle n'en avait pas trop pour donner à manger à ses enfants. Et puis un enfant qui avait bon cœur ne faisait pas à sa maman la peine de lui prendre de l'argent ». Ces remarques, qui ne s'adressaient pas particulièrement à moi — en qui, bien qu'elle ne l'ait pas dit, ma mère avait certainement découvert le coupable, — m'impressionnèrent vivement ; je n'osai pas, si je me souviens bien, lui rendre directement les cinquante centimes ; je les déposai sur la commode avec un petit billet ; elle vint m'embrasser : ce fut mon dernier larcin. Je ne pense pas qu'il soit nécessaire de faire intervenir un complexe d'Oedipe pour expliquer des choses si simples : j'avais envie de petits pains et mon sentiment encore vacillant du bien et du mal ne put résister aux appels de la gourmandise.

De telles manifestations, et il y en a de jalousie, de cruauté, de désobéissance, de mensonge, sont plus l'indice d'une nature chancelante et qui ne se connaît pas bien soi-même, que d'une nature malade ou perverse. Mais leur apparition doit être surveillée ; car si l'enfant éprouve un plaisir ou tire un profit de son vol, de son mensonge, etc., il y a bien des chances pour qu'il recommence et que se crée rapidement une habitude.

A plus forte raison en est-il ainsi lorsque de telles manifestations proviennent d'influences plus lointaines ou plus complexes et qu'elles se révèlent d'emblée comme l'expression de caractères plus tenaces. Or, c'est toujours le cas des enfants dont vous vous occupez, Mesdames et Messieurs. Si néanmoins j'ai cité le cas précédent, c'est pour vous faire remarquer que la limite du normal et de l'anormal est extrêmement délicate à fixer, et que, par conséquent, des défauts peuvent provenir simplement de négligence dans la surveillance des éducateurs

ou de maladresse dans leurs interventions. C'est ainsi que, nous apprend M. Claparède, ce sentiment d'infériorité qui existe normalement chez l'enfant, peut être exaspéré par l'influence du milieu (parents, frères et sœurs, maîtres), ou bien par la présence d'une infériorité réelle, organique ou psychologique, ou encore par un trait physique ou moral qui attire les moqueries. Vous citerai-je un exemple pittoresque heureusement peu grave : une fillette, peu satisfaite de porter je ne sais quel prénom, déclara à ses camarades qu'elle s'appelait Lux ; aussitôt elle fut surnommée Chandelle ! Mais je sais des enfants nerveux qui ont été les souffre-douleurs de leurs camarades ; j'ai eu un camarade qui se mettait facilement en colère ; bien entendu, nous en profitions pour l'exciter ; fâché, il se mettait à nous poursuivre avec sa boîte d'école ou une règle, et plus il se fâchait, plus nous l'excitions ; notre joie suprême était de le faire écumer de rage ! Notre seule excuse, c'est que nous ignorions les conséquences de notre conduite et que nous ne nous rendions pas compte que nous manquions de cœur : nous avions dix ans. « Cet âge est sans pitié » ! Quel âge ? Vous citerai-je le cas de cet autre élève, d'une sensibilité si vive et d'une imagination si fertile que son maître lui ayant dit — ce qui d'ailleurs n'était pas très pédagogique — qu'il deviendrait un fou ou un génie, quelques camarades jaloux le poursuivirent désormais de leurs sarcasmes et de leurs méchancetés jusqu'à l'Université ! Aujourd'hui, il est fou. Je persiste à croire que même si ses camarades ne sont pas responsables de l'aggravation de son cas, du moins ils ont contribué à rendre tristes son enfance et sa jeunesse, et cela, c'est déjà un crime.

Bien entendu, le sentiment d'infériorité ne conduit pas toujours à des conséquences aussi tragiques. Il peut engendrer les manières d'être les plus diverses « qui s'échelonnent, dit Claparède, de la résignation à la révolte, de la timidité au despotisme, de la forfanterie au talent, de la névrose au crime, de la méchanceté à la serviabilité, de la lâcheté à l'héroïsme, de l'aboulie à l'exhaussement sublime de la volonté <sup>1</sup> ».

Je voudrais, Mesdames et Messieurs, que vous compreniez que si je me suis étendu longuement — trop sans doute à votre

<sup>1</sup> CLAPARÈDE, *op. cit.*, p. 7.

gré — sur ce préambule, c'est qu'il convenait d'insister sur ce fait que difficiles et normaux sont des termes qui désignent les deux membres extrêmes d'une série qui contient beaucoup d'intermédiaires. Si un enfant est taxé difficile à un moment donné et d'une manière constante, c'est que son caractère présente des lacunes persistantes et qui paraissent incurables par les moyens ordinaires, ou même qui s'aggravent.

S'adressant à des petits peureux, l'historien et académicien Ernest Lavissee leur expliquait que la peur, étant naturelle à l'homme, n'est pas une honte ; « dans le commun héritage, ajoutait-il, vous avez reçu un peu plus que votre part, voilà tout <sup>1</sup> ».

Sans me couvrir de cet illustre parrainage, car Lavissee simplifie un peu la question, je ne puis m'empêcher de penser que sauf les cas qui relèvent du médecin, l'enfant difficile présente des défauts ordinaires, communs, mais portés à un degré excessif. Pourquoi cela ? pour des raisons diverses dont je crois néanmoins que la plus importante est la carence ou l'insuffisance du milieu familial, voire du milieu social.

Trois livres récents, instructifs et intéressants, ceux de M<sup>me</sup> Loosli-Usteri « les enfants difficiles », de M<sup>lle</sup> Hugnenin sur « les tribunaux pour enfants » et de M<sup>me</sup> Kaczynska sur « Succès scolaire et intelligence » <sup>2</sup> affirment le rôle capital de la famille dans l'évolution et parfois même dans la formation des tares du caractère. Cette affirmation, qui ne nous surprend pas, qui a le mérite de marquer avec une précision redoutable la puissance du milieu sur l'éducation, nous est une preuve de plus que la source de bien des tares des enfants est à chercher dans la famille et que, placés dans un milieu favorable, bien des enfants qui sont chez vous, Mesdames et Messieurs, ne seraient pas devenus des enfants difficiles.

L'un des derniers numéros du bulletin de la Société Alfred Binet publie un travail important du D<sup>r</sup> Th. Simon, intitulé « Trois cents cas de délinquance juvénile ». L'auteur les classe en plusieurs catégories ; dans la première, il range « les enfants en présence desquels nous ne sentons pas de différence avec les

<sup>1</sup> LAVISSEE ERNEST : *La peur*. Discours de distribution de prix prononcé à Nouvion en Thiérache, le 6 octobre 1907. Publié par *Le Temps*.

<sup>2</sup> Tous trois publiés dans la collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1935.

enfants que nous avons l'habitude de fréquenter ». Ces enfants, un peu moins du 30 %, ont commis des délits occasionnels, « entraînant une culpabilité de fait plus que d'intention <sup>1</sup> ».

A l'opposé de ceux-ci, un autre groupe (plus de 20 %) : ce sont des enfants sur la défensive, au visage contracté, au regard dur ou fuyant, qui parlent peu et, en tout cas, « amoindrissent leur part d'action le plus possible » ; plus âgés généralement que les précédents, ces enfants se signalent habituellement par la paresse, des appétits violents de tout genre, de la coquetterie de mauvais aloi, de la grossièreté de mœurs. M. Simon incline à croire qu'on pourrait leur appliquer « la théorie d'Adler pour qui leur mode de réaction serait une conséquence d'un concept d'infériorité éveillé chez eux par les mauvais traitements dont ils auraient été l'objet : toujours grondés et punis, il rêvent de revanches futures qu'ils prennent contre la société <sup>2</sup> ».

Enfin entre ces deux groupes celui des amorphes, « enfants lourds et lents, êtres impulsifs, enfants instables... types qui ne diffèrent cependant point des mêmes nuances de caractère telles qu'on peut les observer chez le commun des enfants ». « Dans ce troisième groupe, ajoute-t-il, où les penchants ne présentent pas un caractère particulièrement offensif, il n'y a plus guère qu'une explication du délit, c'est à savoir un manque de sentiment moral <sup>3</sup> ».

L'examen attentif de ces enfants a révélé au-dessous de 13 ans le 45 % d'arriérés ; chez les plus de 13 ans, par contre, « peu de débiles... et l'intelligence serait-elle un peu basse, du moins le niveau ne diffère-t-il pas de celui qu'on rencontre couramment dans les milieux sociaux auxquels appartiennent les sujets examinés ». « Bref, conclut-il, le plus grand nombre présente un niveau mental tel que le discernement est nettement suffisant. »

Un peu plus loin, le D<sup>r</sup> Simon écrit : « On m'a dit : croyez-vous que l'enfant normal ait un sens moral beaucoup plus développé et que la peur du châtimeut ne soit pas aussi le plus souvent la seule chose qui l'arrête ? Je pense surtout (et je souligne cette affirmation) que dans l'enfant non délinquant il y aurait aussi des distinctions à faire : il y a des enfants tout

<sup>1</sup> Société Alfred Binet : *Bulletin* N° 312-313, juin-juillet 1935. Paris, 3, rue de Belzunce, p. 127.

<sup>2</sup> Simon, *op. cit.*, p. 128.

<sup>3</sup> *Id.*, p. 129.

près de la délinquance, qui n'y échappent que par hasard, et qui n'ont pas plus de sens moral que les nôtres ; et puis il y en a qui sont plus évolués. Que ces enfants plus évolués aient une conscience tout à fait claire d'honnêteté, que la crainte d'une sanction ne contribue pas à les arrêter... je n'irai certes pas jusque-là, mais qu'il y ait simplement chez eux crainte plus grande que chez les autres..., voilà qui me paraît inexact. Les nôtres ne sont embêtés qu'après la sanction, les enfants normaux n'ont pas besoin d'encourir une sanction, même une fois, pour la craindre <sup>1</sup>. »

Si cette constatation confirme notre idée qu'il n'y a pas une différence interne essentielle entre les enfants normaux et les enfants difficiles, voici dans le même travail la confirmation de l'influence du milieu familial : « Les enfants de justice, et d'autant plus que la délinquance est plus accusée, appartiennent à des familles particulièrement tarées : liaisons avant mariage, séparations, divorces, nouvelles liaisons, promiscuités de toutes sortes. Il n'y a même pas besoin d'être freudien pour imaginer tous les complexes que ces situations embrouillées peuvent mettre dans l'esprit. Si ces enfants ont eu sous les yeux spectacle d'honnêteté, cela n'a jamais été que d'une honnêteté assez lâche... Et s'ils ont reçu des corrections — et généralement ils en ont reçu beaucoup — ils en ont reçu à tort et à travers, ce qui n'a pu qu'achever de brouiller leurs jugements sur les valeurs morales <sup>2</sup>. »

Vous avouerez, Mesdames et Messieurs, qu'entre les enfants difficiles et les enfants délinquants, il n'y a pas plus qu'entre les enfants normaux et les enfants difficiles une différence d'espèce. Je veux dire, qu'un grand nombre d'enfants passent d'une catégorie à l'autre suivant le milieu familial ou les circonstances.

Je me sens donc — vous me direz si je me trompe — sur un terrain solide en affirmant que la pédagogie des enfants difficiles ne diffère pas essentiellement, dans les principes, de la pédagogie des enfants normaux ; elle s'en distingue, dirai-je, de la même manière que celle des anormaux et arriérés se distingue de la pédagogie des normaux intellectuels.

En quoi donc consiste la pédagogie des enfants normaux ?

<sup>1</sup> Id., p. 130.

<sup>2</sup> Id., p. 131.

### La pédagogie des enfants normaux.

Elle dépend tout entière, dans toutes ses parties, de cette affirmation de Pestalozzi :

« Le développement de la nature humaine est soumis à l'empire des lois naturelles, auxquelles toute bonne éducation est tenue de se conformer. »

« L'éducateur de la jeunesse, avait dit déjà Comenius, est seulement le serviteur de la nature, non son maître. »

Or, Thomas d'Aquin avait déjà noté que le développement de l'enfant est affaire interne : « Le principe extérieur de nos perfectionnements, qui est l'art d'autrui, ne travaille point sur nous comme l'agent principal de nos transformations, mais comme un aide de l'agent principal qui est notre propre activité... L'homme qui enseigne ne fait que prêter secours du dehors à la nature, à la manière du médecin qui guérit ; de même que la nature intérieure est la cause principale de la guérison, c'est la lumière intérieure de l'intelligence qui est la cause principale de la science en celui qui apprend <sup>1</sup> ».

La psychologie et la pédagogie expérimentales n'ont pas fait autre chose que de mettre en valeur de telles affirmations et de prouver qu'une éducation « façonnrière » comme dit Rousseau parlant de la politesse, c'est-à-dire toute en plaqué, est inutile, voire dangereuse. Ce qui est vrai de l'instruction est combien plus vrai de l'éducation !

Nous avons là la justification de trois règles mises en lumière d'une manière définitive par la pédagogie moderne : il faut connaître l'enfant, il faut s'adapter à chacun en individualisant le travail, il faut rendre l'école active.

Connaître l'enfant cela suppose une étude attentive de la psychologie de l'enfant, afin de ne pas se présenter devant une classe ou un enfant sans avoir quelques lumières sur ce qu'il peut être, sur les intérêts normaux de son âge et de son sexe, sur les réactions habituelles à certains excitants connus. L'expérience supplée dans une certaine mesure à cette connaissance, comme l'expérience permet à certains paysans ou vigneron de prévoir le temps avec plus de sûreté que les météorologues.

<sup>1</sup> Cité par M. E. DÉVAUD : *Pour une école active selon l'ordre chrétien*. Paris, Desclée de Brouwer et C<sup>ie</sup>, 1934, p. 123-4.

Mais l'âme de l'enfant est un mécanisme si complexe que la science est indispensable à qui ne veut pas risquer des interprétations arbitraires et de graves maladresses. La psychologie de l'enfant ne découvre certes pas tous les mystères ; surtout elle ne donne pas la clé de chaque âme d'enfant ; elle doit donc être complétée par l'observation systématique des enfants ou de l'enfant à éduquer ; là encore, la psychologie de l'enfant nous est d'un précieux secours, car elle évite des erreurs dans l'interprétation des réactions de l'enfant et permet de se rendre compte avec plus de justesse du degré de développement du sujet. Les situations ordinaires sont de deux sortes : la famille et l'école. Peut-être la psychologie de l'enfant serait-elle utile aux parents ? Je n'en suis pas certain, pour de multiples raisons. Ils ont, en compensation, et la mère surtout — pour autant qu'elle ne travaille pas en dehors de chez elle — la chance d'avoir constamment leurs jeunes enfants autour d'eux et de se faire en les voyant vivre dans toutes les situations que présente une vie d'enfant une opinion parfaitement suffisante pour les éduquer ; leur rôle est d'ailleurs facilité par le fait que les enfants aussi voient leurs parents constamment et s'en font une idée qu'une maladresse ou une injustice occasionnelle n'altère pas ; en outre l'affection qui les unit les uns aux autres compense bien des connaissances de la part des parents. Il n'en est pas tout à fait de même de l'école : le maître n'a pas connu l'enfant quand la naïveté du premier âge laissait voir qualités et défauts dans la pleine lumière d'une sincérité sans calcul ; il le reçoit quand des expériences lui ont appris déjà à se défier d'autrui et à se cacher. De plus le maître voit en lui l'élève, rarement le garçon ou la fillette, parce qu'il l'observe presque uniquement dans le travail de la classe. Le maître ne peut donc compter sur son seul bon sens ou sur sa seule bonté pour faire œuvre utile : il lui faut des connaissances et de l'observation.

C'est précisément la connaissance vivante qu'il obtient de chacun de ses élèves qui lui permet de les traiter différemment.

Nous arrivons ainsi tout naturellement au second point : l'individualisation de l'éducation. Cette vérité, que chaque enfant doit être traité selon sa nature, est vieille comme le monde dans la famille : il y a belle lurette que les mamans sages appliquent leur discipline avec discernement, se faisant patientes

avec les impulsifs, douces avec les émotifs, fermes avec les dissipés, et mènent leur petit monde au mieux de ses intérêts à lui pour le conduire à leurs fins, à elles ; elles savent par une sorte de grâce divine ce qui convient à chacun de leurs enfants, et, si elles ne se laissent pas aveugler par des préférences désastreuses, elles font de bonne besogne, la meilleure qui soit. Heureux les enfants qui ont de telles mères ! Elles ne s'embarrassent ni de psychologie, ni de pédagogie ; elles suivent les directions de leur cœur aimant et compréhensif. Combien d'entre elles ne corrigent-elles pas ce que les principes du père ont de cruel et d'injuste dans leur intransigeance !

M. Edouard Estaunié nous conte que, ayant perdu son père de bonne heure, son éducation fut dirigée par son grand-père, un homme de la vieille France, dur à lui-même et sévère aux autres, que son petit-fils n'avait jamais vu sourire ; « C'était la Gascogne sans l'humeur gasconne, un Midi d'apparence froide, dont la passion intérieure se condense en austérité »<sup>1</sup>. Lorsque vint pour le jeune homme le moment de passer son baccalauréat, son grand-père lui donna pour tout viatique cette virile et austère exhortation : « Je n'ai jamais été refusé à aucun examen ; j'espère que tu en feras autant. » Loin de se plaindre de cette éducation, M. Estaunié dit au contraire : « Une rigueur, même excessive, mais toujours égale et jamais injuste, éveille et entretient dans l'âme qui a dû s'y soumettre une sorte de fierté aristocratique dont elle prendra conscience un jour. » Peut-être en effet ce régime spartiate convient-il à des âmes droites et fermes ; et ne vaut-il pas mieux, à tout prendre, que le laisser-faire de tant de parents d'aujourd'hui qui prétendent s'inspirer des directions de la psychologie et qui, inconsciemment souvent, sauvegardent leur propre liberté et donnent à leurs enfants l'exemple du plus déplorable laisser-aller ? Toutefois, il est bien certain que nous ignorons combien de personnalités ont été annihilées par cette rudesse à principes. M. Estaunié ne néglige pas d'ajouter en contrepartie qu'il se rafraîchissait au sourire de sa mère « dont la droiture, l'intelligence virile, la culture exceptionnelle, la tendresse, eurent tant d'action sur son caractère et son talent ».

Remarquez, Mesdames et Messieurs, les qualités mentionnées

<sup>1</sup> *Revue des deux Mondes* du 15 mai 1922.

par M. Estaunié qui composent le portrait d'une mère admirable qui eut une si grande influence : la droiture, l'intelligence virile, c'est-à-dire claire et ferme, d'une logique qui ne se laisse pas troubler par la sentimentalité, la culture (laissons de côté le qualificatif « exceptionnelle ») et la tendresse : nous avons là un faisceau de qualités que devraient posséder tous les éducateurs.

Ce qui est possible dans la famille l'est aussi à l'école ; mais ici — comme précédemment — la connaissance incomplète que le maître possède de ses élèves lui impose d'avoir des notions claires de psychologie et de pédagogie pour inspirer son attitude. Plus encore dans l'éducation que dans l'instruction, il est nécessaire de traiter chacun selon son caractère.

De même qu'il mesure la tâche à mémoriser à la qualité d'intelligence et de mémoire de l'élève, de même il modifie son attitude selon les réactions connues ou prévisibles de l'enfant : dans ma classe primaire, il y avait un élève très orgueilleux que je savais accessible à l'ironie ; par contre, un autre, extrêmement têtu, et qui se refusait à tout effort dès qu'il avait rencontré un obstacle ; je le savais sensible à toute marque d'affection, alors que la moquerie le rendait intraitable.

Lorsqu'il connaît la vie familiale de ses élèves, l'éducateur n'accuse pas de paresse le pauvre garçon surchargé de besogne à la maison et qui n'a pas le temps de faire ses devoirs ; il intervient plus énergiquement auprès de celui qui s'endort sur son banc parce qu'il est allé au cinéma la veille !

Le troisième point est tout aussi important que le précédent ; comme le second, il est une conséquence de la connaissance de l'enfant. Puisque ce n'est que par le dedans que la personnalité se construit, ce n'est donc pas par des discours qu'on la forme. Entendons-nous bien ; je ne suis pas de ceux qui prétendent que seules les habitudes et l'expérience déterminent la conduite de l'individu ; il est indispensable que ces habitudes s'accompagnent de directions et cette expérience d'un contrôle. Sans doute les expériences sont utiles : avoir maraudé et s'être fait prendre, s'être blessé en se servant d'un outil défendu, être tombé faute d'attention, etc., inspirent des réflexions salutaires ; mais qu'on prenne garde : avoir échappé à une sanction par un mensonge, avoir obtenu une bonne note par tricherie, avoir desservi par calomnie un camarade bien vu du maître, cela aussi inspire des réflexions. Une expérience — comme des habitudes — doivent

relever de principes moraux ; ne pas faire le mal par crainte du gendarme est la dernière ressource d'une conscience chancelante ; il faut tâcher d'amener les enfants à rechercher le bien parce qu'il est le bien. Il va de soi qu'on ne les élève pas dès leur jeune âge à cette hauteur d'idéal : ceux qui prétendent que les récompenses, les éloges même sont superflus parce qu'ils corrompent l'âme de l'enfant, exigent des enfants une sainteté qu'eux-mêmes n'ont pas revêtue ! N'est-ce pas avoir déjà gagné beaucoup de voir des enfants être sages pour faire plaisir à leur mère ou à leur maître ? et ne rechercher d'autre récompense qu'une parole ou un sourire approbateur ?

Il faut, à l'école, comme à la maison, charger l'enfant de responsabilités ; il faut l'amener de la discipline contrainte ou subie à la discipline acceptée et voulue ; il collabore alors à la vie de la classe et veille à n'en pas troubler et à n'en pas laisser troubler l'atmosphère. Cette méthode ne peut être pratiquée sans beaucoup d'autorité et de tact ; le maître doit avoir du prestige et de l'influence et savoir ce qu'il peut permettre de liberté à chacun. L'enfant de son côté mesure son pouvoir et prend peu à peu conscience de ce qu'il est et de ce qu'il doit devenir. Je me souviens d'un maître qui manquait d'autorité dans sa classe ; s'étant exalté pour l'autonomie des écoliers, il institua un beau jour un tribunal, avec des noms romains, et remit toute la discipline aux élèves : le désordre devint tel que les autorités durent venir en aide au maître impuissant. Son idée de remettre une part de responsabilités à ses élèves était heureuse ; mais il fallait pour réussir que les élèves la reçoivent comme un privilège, comme un honneur, qui demandait de la dignité dans la manière de la recevoir, et non comme un abandon de pouvoir qui les libérait de toute contrainte. La vraie sanction des actes de l'enfant est interne ; c'est cela que l'éducation doit leur faire voir.

### **La pédagogie des enfants difficiles.**

Mesdames et Messieurs, vous vous rendez compte, j'en suis sûr, que si j'ai mis bien du temps à parvenir à la pédagogie des enfants difficiles, ce n'est pas que j'en aie perdu ; j'ai tracé les allées qui me conduisent au cœur de mon sujet et vous devinez déjà ce qui me reste à vous dire.

Je n'ai qu'à reprendre les trois règles précédentes et à en

montrer l'essentielle importance dans l'éducation des enfants difficiles.

« Il faut connaître l'enfant. » Ce qui est si vrai pour les enfants normaux devient indispensable avec les enfants difficiles. Et cette connaissance est à la fois générale et personnelle. L'éducateur ne peut pas ignorer qu'il est des intérêts divers suivant l'âge, que l'intelligence se développe en suivant des étapes dont on commence à pénétrer les secrets, que les progrès du langage sont les signes du développement mental, que rien ne sert d'anticiper sur l'apparition des intérêts nouveaux, que toute erreur dans la manière de conduire les enfants peut leur être funeste pour la vie entière, que la nature ne peut être contrainte sans faire courir les plus graves dangers à la personnalité de l'enfant, et bien d'autres choses encore. Quand la psychologie ne laisserait présente, mais d'une manière constamment alertée, que cette idée : « l'enfant est un mécanisme complexe et infiniment délicat dont le moindre de mes faux-pas peut fausser le jeu », elle aurait déjà une vertu extrêmement bienfaisante. Une prudence extrême, une réflexion attentive, un effort constant pour ne pas agir à contre-sens, telle est — pour une part — l'attitude qu'inspire la connaissance de la psychologie, de ce qu'elle explique et peut-être surtout de ce qu'elle est encore incapable d'expliquer. Cette circonspection doit être d'ailleurs active, non passive. Il n'est pas admissible que, par crainte des erreurs, l'éducateur en vienne à s'abstenir d'agir ; il ne convient pas de prétendre éduquer lorsqu'on est timoré. Au contraire, il faut de la décision et souvent une décision rapide ; l'on n'a pas toujours le temps de réfléchir ou de soumettre le cas à des collaborateurs ; le mot même d'éducateur désigne une activité, non une attitude passive ou contemplative. Cela est vrai toujours, mais surtout des enfants déformés ou mal formés que vous devez réformer. J'y insiste, car sur ce point les idées nouvelles n'ont pas toujours été comprises ; quand Comenius cherche une méthode pour que ceux qui enseignent enseignent moins tandis que ceux qui apprennent apprennent plus, quand Rousseau recommande l'éducation négative, quand Pestalozzi s'écrie : « Maître, tais-toi ; élève, parle », quand M<sup>me</sup> Montessori parle de la liberté de l'enfant, on a trop souvent interprété ces directions comme des appels à l'activité sans limite et sans contrôle de l'enfant. Or, ces principes que je vous rappelle équivalent à dire que l'enfant n'est

ni un vase qu'il faut remplir, ni une terre à modeler, il est un être vivant, avec ses particularités, ses intérêts, ses activités, sa personnalité enfin, et qu'il est vain de songer à faire quelque chose de lui sans lui ; mais aussi qu'il n'est pas possible de rester inactif devant lui.

Or, plus les réactions de l'enfant sont vives, plus l'intervention de l'éducateur doit être rapide. La connaissance de l'enfant joue un rôle de tout premier plan dans ces interventions. Mais il convient de compléter l'étude de l'enfant en général par l'étude de l'enfant difficile ; des cas nombreux ont été analysés ; il vous en sera présenté demain.

Cette documentation, si abondante qu'on la veuille, est cependant insuffisante. Il faut y adjoindre la documentation sur l'enfant à traiter ; M. Laravoire vous décrira demain en détail l'admirable organisme qu'est le service médico-pédagogique de Genève et vous verrez comment il devient possible, à l'aide de renseignements donnés par les maîtres, l'infirmière-visiteuse, les parents, l'enfant lui-même, auxquels s'ajoute le diagnostic du médecin, de constituer un dossier assez complet pour que le cas apparaisse avec quelque netteté. L'éducateur y ajoute l'observation méthodique de l'enfant ; il le regarde au travail — à l'école ou au jardin —, dans les promenades, dans les jeux ; il note ses réflexions, ses attitudes, ses réactions ; il essaye de lire dans son regard ce que la bouche ne dit pas ; il enrichit sans cesse sa connaissance de l'enfant, afin de saisir, si possible, les modifications de son être intellectuel, affectif et moral, pour mener avec plus de sûreté l'œuvre de rééducation qu'il a entreprise.

La deuxième règle est plus vraie aussi de l'enfant difficile que de l'autre ; les enfants normaux peuvent être traités de façon collective bien plus facilement et bien plus souvent que les autres. Dans les classes ordinaires, le maître a généralement affaire à des fautes : l'enfant a des distractions, il n'est pas un distrait ; il a menti, il n'est pas un menteur ; il est agité une fois, il ne l'est pas habituellement ; vous pouvez donc lui appliquer une règle commune à tous. S'il persiste, et si ses fautes répétées révèlent un défaut, alors intervient l'éducation individuelle. Il n'en est plus de même avec les enfants difficiles. Vous savez d'avance que telles fautes commises par un enfant seront les manifestations de tel défaut ; vous êtes prévenus déjà de quel-

ques-unes de ses tendances. Ce que vous savez de son histoire, de sa famille, de son travail et de son attitude en classe vous commande d'intervenir de telle ou telle manière, avant même que vous l'ayez vu et que votre examen confirme ou modifie l'attitude que vous vous étiez proposé de prendre à son égard.

Vous ne pouvez arriver à aucun résultat important si vous ne traitez chacun selon ce qu'il est ; à universaliser vos mesures, vous risquez de dépasser ou de ne pas atteindre la limite où votre action porte. Je m'explique : une observation sévère adressée collectivement à un groupe d'enfants qui est manifestement sous l'influence de l'un d'eux risque d'être bien insuffisante pour le chef, qui en rit sous cape et n'aura rien de plus pressé que de vous desservir par l'ironie auprès de ses camarades et de diminuer ainsi votre autorité. Supposez que vous vous trompiez et que vous preniez pour un chef celui qui ne l'est pas ; ou même que vous accusiez d'avoir entraîné les autres un enfant qui est d'habitude un chef mais qui ne l'a pas été cette fois-là, — cela arrive ! — quelle aigreur et même quelle rancune vous amassez en lui ! Frapper trop fort ou trop faiblement — au sens moral du mot, ne nous y trompons pas ! — ce n'est pas toucher ; c'est faire comme l'arme des Australiens qui revient au tireur quand elle manque le but ! Et justement, dans l'éducation des enfants difficiles, il importe de manquer le but le moins possible. Et pour mettre toutes les chances du côté de l'éducateur, il n'y a qu'une méthode : traiter individuellement l'enfant.

Toutefois, remarquons que les enfants dont vous vous occupez ne sont pas isolés avec vous dans des parcs à la Rousseau. Ils sont ensemble ; en classe, dans les travaux pratiques, aux repas, en promenade, dans les dortoirs, ils ne sont presque jamais isolés et cela nécessite un traitement collectif. Je ne vois pas très bien une classe ou une promenade où un ou deux des élèves seraient autorisés à faire ce qu'ils veulent, par crainte de les irriter et d'avoir une « histoire » ! Et vous voilà dans l'obligation de combiner éducation individuelle et éducation collective. Est-ce à dire que les deux modes s'excluent ? et que faire régner l'ordre dans un groupe d'enfants difficiles demande d'autres procédés que dans la classe ordinaire ? Je ne le pense pas. Mais il faut certainement plus de vigilance et plus d'à-propos, si vous aimez mieux, je dirai plus d'art, avec vos enfants. Vous avez

pour vous de les connaître dans des activités très différentes et de les plonger toute la journée dans une même ambiance : aucun milieu différent du vôtre ne combat votre action par opposition, ou simplement par différence ; ils respirent toute la journée l'air de votre maison et s'en imprègnent ; il vous devient facile alors de les traiter collectivement sans cesser de les voir individuellement. Les règles que vous imposez à l'ensemble, et que vous ne pouvez pas vous dispenser d'imposer, reposent sur la nécessité vitale d'une discipline dans tout groupement humain, et il est possible de le faire sentir aux enfants. Dans la famille le problème est le même : les parents comme les enfants se soumettent à une discipline et les enfants, si différents qu'ils soient, et quoique traités chacun selon son caractère, respectent les règles communes. Que cela soit ardu, je n'en disconviens pas ; par définition, les enfants difficiles acceptent mal la discipline sociale ; ils sont en somme des révoltés. Chercher à être à la fois juste et équitable, à accorder la loi de l'école — qui règle les rapports dans une société — et les nécessités de la rééducation — qui exige une action individuelle — est une besogne très difficile et les conflits entre les deux, dans l'esprit de l'éducateur, doivent être très nombreux.

En voici un exemple qui se rapporte à une classe normale, mais peu ordinaire. M<sup>me</sup> Boschetti nous l'a raconté un jour. A Agno, elle dirige une classe de grands enfants dans laquelle elle applique les principes montessoriens de l'activité individuelle et de la discipline intérieure. Un jour, on lui annonce l'arrivée très prochaine de deux frères qui ont passé déjà dans beaucoup de classes, ballottés d'un village à un autre par des parents auxquels leur conduite ne permet pas de se fixer pour longtemps quelque part. Ces enfants étaient eux-mêmes précédés dans le monde pédagogique et parmi les habitants du village d'une réputation de vagabondage, de maraude, de désobéissance et d'impertinence qui n'était pas surfaite. Or, l'ambiance de la classe était excellente : l'ordre et l'harmonie y régnaient ; on travaillait dans la paix. Ces deux garnements allaient en troubler l'atmosphère. Comment les accueillir ? Avec des exhortations et des menaces, leur faisant voir qu'on ne serait pas dupe et qu'on était renseigné ? ou fallait-il laisser agir l'ambiance, au risque d'un échec grave de la méthode ? M<sup>me</sup> Boschetti pesa le problème, le tourna et le retourna et finalement se décida

pour la confiance. Avec quelque angoisse elle accueillit les garçons comme ses autres élèves, avec un sourire et un encouragement et leur désigna deux places. Surpris par cet accueil inhabituel, ils restèrent tranquilles, observant cette classe où chacun travaillait pour soi, et où la maîtresse, au lieu d'intervenir sans cesse, s'occupait d'un élève sans se soucier des autres, en apparence. Au bout d'un moment, les nouveaux venus se levèrent et interpellèrent des camarades : peine perdue, personne ne se laissait distraire. La maîtresse, inquiète, ne bronchait pas. Ils se mirent à parler à haute voix, à faire un peu de bruit. Cela ne dura guère : un élève se leva de sa place et vint leur dire que le bruit gênait ceux qui travaillaient et qu'il était plus sage pour eux de se mettre aussi au travail ; il leur montra le programme à faire, l'endroit où était le matériel, et leur mit entre les mains un livre. Conquis par l'originalité imprévue de cette classe, les deux enfants s'y sentirent à leur aise : on ne les avait pas traités dès l'abord en prévenus — comme ailleurs ; au contraire, ils sentaient confusément qu'on les considérait comme des enfants semblables aux autres et méritant les mêmes égards. Certes, ils ne s'adaptèrent pas tout de suite à la méthode de M<sup>me</sup> Boschetti ; il y eut des soubresauts de leur ancienne nature ; mais ils s'intégrèrent peu à peu dans la classe sans détonner : l'ambiance créée par une éducatrice admirable avait vaincu. Ils restèrent deux ans dans le village, puis suivirent leurs parents ailleurs. Mais le matin des Rois qui suivit leur départ, M<sup>me</sup> Boschetti eut l'émouvante surprise d'être réveillée de bonne heure par une aubade que ces petits vauriens, gibier de bague et de potence, menteurs, voleurs, etc., venaient lui donner, après avoir marché deux heures dans la nuit sur les routes gelées : d'une manière touchante, ces enfants venaient témoigner leur affection et leur reconnaissance à une maîtresse qui avait su créer une atmosphère assez pure et assez claire pour purifier et éclairer des âmes que l'on croyait vouées à l'enfer.

Je vous ai cité cet exemple, Mesdames et Messieurs, pour vous révéler un cas où l'âme de l'éducateur est hésitante et pour vous montrer la puissance de l'ambiance. Or, dans vos instituts, vous créez une ambiance ; ce que vous êtes donne à votre maison un esprit, favorable plus ou moins à votre influence éducatrice. Si l'ambiance est bonne, votre action, collective ou individuelle, en est grandement facilitée. Mais vous devez être

vigilants. Il y a des enfants pervers, hélas ! qui s'adaptent au milieu en apparence pour en sortir plus facilement : tout a glissé sur eux, si l'on ne les a pas dépistés, et ils sortent de l'établissement sans avoir été améliorés. Votre vigilance, vos entretiens entre collaborateurs et avec les enfants, doivent vous permettre de voir clair en eux et de lire leurs intentions. Vous n'avez plus alors qu'à agir avec une fermeté inflexible et une bonté que rien ne rebute.

Montaigne parle quelque part de « douceur sévère » ; il faut plus que cela avec les enfants difficiles ; leurs défauts, qui sont des habitudes, sont tenaces, et vous devez vous montrer, dans la lutte contre ces défauts, opiniâtres, entêtés ! Vous ne cédez rien ; vous ne permettez pas un écart ; sinon, toute faute permise — je ne dis pas pardonnée, car c'est une autre chose — je dis permise, c'est-à-dire que vous laissez passer par lassitude ou par faiblesse, est une défaite pour vous ; et dans le combat sans merci contre le péché, nous n'avons pas le droit de faillir ni de faiblir. Mais, en même temps, la douceur de Montaigne s'élargit en bonté, c'est-à-dire en un amour ardent des âmes, amour qui donne à votre attitude un caractère humain capable de pénétrer jusqu'au cœur des enfants.

J'ai dit encore qu'il faut rendre l'école active. Pour travailler à l'éducation des enfants difficiles, comme à celle des enfants normaux, il faut s'en faire des alliés. Il y a des vices ou des défauts à combattre : il y a des causes que vous connaissez ; il y en a que vous ignorez. Mais en tous, ou en presque tous — vous me direz s'il en est d'irréductibles — il y a une tendance favorable ; développez-la, aidez-la ! La lutte pour le bien se livre d'abord entre vous et l'enfant ; mais le plus tôt que vous pouvez, transportez-la dans l'âme de l'enfant, c'est lui qui lutte contre lui-même, avec votre aide. Donnez-lui donc l'occasion d'utiliser ses énergies, de se mesurer avec lui-même. La volonté se forme par l'exercice comme toutes nos fonctions ; et l'on ne devient pas un honnête homme parce qu'on a reçu de bonnes leçons de morale, qu'on a été tenu dans des cadres fermes et qu'on a été soumis à de nobles exemples ; rien de cela n'est inutile, ni les principes de morale retenus sous une forme concise dans des versets bibliques, ni les réflexions et les exhortations inspirées par les événements de la maison, ni un ordre bien réglé, ni surtout le bon exemple des éducateurs. Mais encore une fois,

tout cela ne laisse dans l'âme des enfants que des intentions ; il faut plus pour les graver profondément, il faut les faire passer dans des actes.

Les multiples travaux de maison, répartis entre les enfants, leur donnent l'occasion de montrer ce qu'ils sont capables de faire, pour l'ordre, le soin, la propreté, la persévérance ; les travaux en équipes développent les qualités d'entr'aide. Il y a en outre, dans les maisons d'éducation comme dans les familles, une foule d'occasions où l'enfant peut apprendre à se trouver.

Dans le travail de M. Claparède dont j'ai déjà parlé, l'auteur indique en quoi consiste la pédagogie positive qui permet de lutter contre cette faiblesse ; et c'est, en bref, « le développement de la personnalité, dans le cadre des exigences matérielles et sociales auxquelles tout homme est soumis » ; cela s'obtient par les moyens suivants : « faire aimer le travail, faire de l'école un milieu réellement social, tenir compte des particularités individuelles <sup>1</sup> ». Je m'arrête au premier en ajoutant quelques mots de Claparède lui-même :

« Le travail, c'est-à-dire l'activité qui s'applique à maîtriser un problème — problème matériel ou intellectuel — rien n'est plus propre à faire prendre à l'enfant conscience de sa valeur personnelle, de sa puissance, et par conséquent à satisfaire cette inclination dominatrice habitant l'âme de chacun. Mais à une condition : c'est que le travail apparaisse à l'enfant comme une réalisation de son moi... »

Et il ajoute plus loin.

L'enfant « doit vouloir tout ce qu'il fait ».

J'imagine que le grand art et peut-être le seul d'amener l'enfant difficile à se vaincre lui-même, c'est de lui donner d'abord des tâches matérielles ; la volonté s'exerce plus aisément sur des obstacles matériels que sur des obstacles internes ; à la dresser ainsi et en l'entourant de toutes les collaborations nécessaires : aide d'autrui, des éducateurs et des camarades, principes et exemples, encouragement et prière, on lui donne une force grandissante qui lui permet de s'attaquer aux défauts.

Votre tâche est belle, Mesdames et Messieurs, mais elle est difficile et pénible. Elle vous demande une dépense considérable de forces qui ne peuvent se renouveler que dans l'amour et la prière.

<sup>1</sup> CLAPARÈDE, op. cit., p. 19.

Après avoir énuméré les divers moyens d'agir sur les enfants, Comenius et Locke, tous deux du XVII<sup>e</sup> siècle, et qui considèrent l'opiniâtreté comme le pire des défauts, ajoutent que la dernière sanction appliquée en vain, il n'y a plus qu'une ressource : la prière ; les moyens humains sont épuisés, il faut recourir au divin.

Je pense que la prière est un moyen qui n'a pas besoin d'être gardé pour la dernière extrémité. Il y a tant de mystère dans l'âme d'un enfant, et tant d'imperfection en nous, que nous ne pouvons nous passer du secours de Dieu.

Chaque fois qu'on parle d'éducation on est obligé d'en revenir à la personne de l'éducateur et de déclarer que son action vaut ce qu'il vaut lui-même ; et chaque fois que l'on parle des moyens éducatifs, il faut en revenir à l'amour.

Laissez-moi vous lire encore une page de Claparède :

« Quoi que l'on fasse, ce qui importe surtout, c'est de traiter l'enfant avec sympathie, disons même, avec amour... L'enfant est fait non seulement pour être aimé, mais encore pour aimer. Car aimer, pour l'enfant, c'est s'extérioriser, c'est se réaliser socialement, c'est prendre sa place parmi les autres, c'est se sentir solidaire... Ne pas aimer l'enfant, c'est refuser la main qu'il vous tend (j'ajouterais : ne pas aimer l'enfant difficile, c'est refuser de lui tendre la main)<sup>1</sup>, c'est le repousser dans ce contre-bas de la vie dont le séjour lui est si douloureux, parce qu'il y rencontre le tourment de l'infériorité... Aimer l'enfant, alpha et oméga de l'art de l'éducation. »<sup>2</sup>

M. Claparède ajoute « pour l'aimer complètement, pour l'aimer malgré ses défauts, il faut savoir le comprendre, et pour le comprendre, le connaître ». Je crois que bien plus souvent nous le comprenons parce que nous l'aimons.

C'est l'amour qui inspire l'attitude juste, le mot qui convient, le silence plus éloquent que des paroles. L'un de vous m'a conté un jour que voulant vérifier la qualification de voleur inscrite dans le carnet d'un enfant qui lui était envoyé, il découvrit que ce garçon, placé dans une famille de paysans, devait chaque fois que l'on faisait au four banal y porter et en rapporter les gâteaux, sans que jamais on lui en donnât un morceau ; un beau jour, il laissa tomber un gâteau sur la route...et le mangea : il avait volé son maître ! Combien de ces enfants ont été jugés

<sup>1</sup> Cette adjonction n'est pas de M. Claparède.

<sup>2</sup> CLAPARÈDE, op. cit., p. 25.

sans amour ! combien ont été traités sans amour ! Vous avez à refaire ce qui a été mal fait ou défait, et c'est bien plus difficile que de continuer une œuvre. Vous avez besoin de beaucoup d'amour.

Mesdames et Messieurs,

Je ne puis croire, arrivé au bout de mon exposé, que je vous aie apporté du nouveau. Toutefois, j'ai essayé de ramener à quelques principes la pédagogie des enfants difficiles, et si je me suis trompé, peu importe, l'essentiel est que je vous aie amenés à réfléchir aux règles générales de votre action. L'entretien animera ces abstractions par la vie des cas concrets qui infirmeront ou confirmeront mes paroles.

Dans les temps durs que nous traversons, où la cupidité et l'égoïsme s'affichent à côté des désastres du chômage, je présume que le nombre des enfants difficiles augmentera ; les adultes mécontents, et parmi eux beaucoup de ces porteurs de gâteaux qui n'ont pas eu le droit d'y toucher, augmentent ; les risques de guerre deviennent si évidents et si abondants qu'un homme en rapport étroit avec les cercles dirigeants de notre pays me disait il y a peu de jours : on ne croit plus à la paix ; la confiance est perdue ; on se prépare partout à la guerre. Les adultes de notre génération ont une lourde responsabilité dans les événements d'aujourd'hui. Notre seule manière de réparer, c'est de nous dévouer aux petits, aux enfants, les hommes de demain, et de tâcher de les former à une vie harmonieuse et sereine, au dedans d'eux-mêmes et avec les autres. Ce que nous faisons pour les enfants moralement normaux vous le faites pour les enfants difficiles. Je souhaite que le courage de continuer et l'amour ne nous manquent ni aux uns ni aux autres.

G. CHEVALLAZ.

L'entretien qui suivit la conférence mit en lumière deux faits : à savoir que le milieu scolaire — par l'organisation, les programmes, les méthodes, inadaptés à l'enfant, les gros effectifs des classes — est cause de bien des enfants difficiles ; en outre, parmi ces enfants, on rencontre des enfants illégitimes, vraies victimes de leurs parents, en ce sens que, dépourvus d'un milieu familial, ils sont dès leur enfance en marge de la société : comment ne se révolteraient-ils pas contre elle ?

G. C.