

**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 44/1953 (1953)

**Artikel:** Ce que les jeunes gens attendent de leurs maîtres  
**Autor:** Marmy, Emile  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-114127>

#### 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:** 12.01.2026

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

# **PREMIÈRE PARTIE**

---

## **Ce que les jeunes gens attendent de leurs maîtres**

---

### **DIVERSITÉ DES PERSPECTIVES**

La conception que les jeunes gens se font du maître idéal varie évidemment suivant leur âge. Les désirs d'un écolier de huit ans, lequel d'ailleurs ne se pose pas encore explicitement une telle question, ne sont pas les mêmes que ceux du jeune pubère de treize ans. C'est précisément au début de l'adolescence que l'élève commence à se formuler à lui-même, s'il ne les formule pas aux autres, des vœux explicites sur les qualités qu'il souhaite chez l'adulte chargé de son éducation. Du point de vue subjectif de l'éduqué, on peut donc dire que le problème du maître idéal est essentiellement un problème de l'âge adolescent.

Mais le terme « adolescence » est encore bien vague. L'élève de treize ans et l'élève de dix-huit ans ne se font pas la même idée du maître idéal. Il nous faudrait donc dresser deux tableaux qui, malgré certains points communs, offriraient cependant des variantes assez notables : celui du maître idéal d'après le jeune adolescent pubère de treize ans, et celui du maître idéal d'après le grand adolescent qui va sur ses vingt ans.

Chacun de ces tableaux devrait ensuite être présenté sous forme de diptyque, suivant qu'il s'agit de l'idéal exprimé par des garçons ou de l'idéal exprimé par des filles car, à cet âge, il n'est pas possible de ne pas tenir compte de la différence des sexes.

Mais ce n'est pas tout. Quel est l'adolescent dont nous allons parler ? Est-ce l'adolescent étudiant, l'intellectuel en herbe qui se prépare à une carrière libérale ? Est-ce le jeune apprenti qui, au sortir de l'école primaire, est déjà engagé dans la vie ? Est-ce l'adolescent rural qui, peut-être, avant même d'avoir atteint sa maturité, aura cessé de fréquenter les écoles et n'aura donc plus à se poser la question du maître idéal ? Comme on le voit, il faut, dans cette question, tenir compte non seulement des âges, mais aussi des milieux.

L'adolescent scolaire, par exemple, rivé à ses livres et à ses programmes, sera souvent en retard dans le développement de sa person-

nalité sociale et gardera même, jusque dans l'âge mûr, quelque chose d'étriqué et de dysharmonique tandis que son camarade ouvrier, mis trop tôt au contact des dures réalités sociales, courra le risque de voir sa personnalité se durcir avant d'avoir eu le temps de s'épanouir.

A l'influence de l'âge, du sexe et du milieu, il faut ajouter celle de l'époque où vit l'adolescent. Il est certain qu'à la question : « Comment vous représentez-vous le maître idéal ? » les adolescents de 1952, influencés par la technique, le sport, le cinéma, la T.S.F., les digests et les magazines illustrés, plus libres dans leurs manières et moins stables dans leur esprit, donneront une réponse sensiblement différente de celle qu'auraient donnée des adolescents du temps de Montaigne, d'Alfred de Musset ou de Stanley Hall. La conception que l'on se fait du maître est, d'une certaine manière, fonction du climat culturel et historique dans lequel nous vivons. En vertu de sa tendance au conformisme, l'adolescent se laisse mouler par toutes ces influences sans leur opposer le freinage de la critique, en y mettant même comme un point d'honneur.

Il faudrait tenir compte aussi des particularités dues aux divers tempéraments et caractères nationaux. Il saute aux yeux que dans leur imagerie mentale les élèves d'un lycée français, d'une *public School* anglaise, d'une *high School* américaine ou d'un gymnase allemand revêtent leur professeur idéal d'attributs différents empruntés à leurs stéréotypes nationaux respectifs.

Les stéréotypes nationaux, qu'on pourrait définir : « la conception que les habitants de chaque nation se font de leur pays et des autres pays », sont devenus aujourd'hui l'objet d'études fort intéressantes de la part des sociologues. Ces derniers ont trouvé que les jeunes enfants, en général, ne partagent pas les idées stéréotypées des adultes de leur entourage, que les stéréotypes sont « appris » et qu'ils apparaissent vers l'âge de douze ou treize ans. Plusieurs méthodes ingénieries ont été appliquées pour ce genre de recherches, celle-ci, par exemple, utilisée par G. Razran : on présente trente photographies de jeunes filles à un groupe d'étudiants, auxquels on demande de qualifier chaque photographie par des notes, de un à cinq, selon leur impression générale et selon l'idée qu'ils se font de la beauté, de l'intelligence, de la personnalité, de l'ambition et de la sociabilité du modèle. Deux mois après, on montre aux mêmes sujets les mêmes photographies portant, cette fois-ci, des noms de famille de nationalités différentes : noms juifs, italiens, irlandais, américains, etc. L'expérience montre que les cotes du deuxième choix varient considérablement de celles du premier choix : preuve évidente que le stéréotype national entre pour une large part dans la conception que l'on se fait d'une personnalité idéale<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cf. Bulletin international des Sciences sociales, vol. III, N° 3 : *Stéréotypes nationaux et compréhension internationale*, Unesco, p. 548.

Restent enfin les particularités individuelles purement caractéologiques. Parlant de l'évolution physique du grand adolescent, Maurice Debesse la décrit en ces termes :

« L'exaltation est sensible dans la vie du corps. La force s'accroît rapidement surtout chez le garçon. Le goût des performances se manifeste au stade comme à l'atelier et au village. Le jeu du corps atteint par l'entraînement athlétique à une virtuosité étonnante. C'est l'âge des records. Aux prouesses sportives répondent parfois des prouesses d'endurance ascétique par le refus de dormir, le jeûne, etc., qui ne sont que l'autre face d'un même besoin de se dépasser, d'éprouver ses limites et de disposer de soi. »<sup>1</sup>

Jean Rimaud nous fait un tableau du grand garçon de 16 ans qui est exactement l'opposé du précédent :

« Le grand adolescent, dit-il, craint l'effort physique, surtout régulier, préfère la détente immobile, découvre les loisirs assis, le café, les cartes, les interminables palabres entre camarades, la lecture prolongée, le concert et le théâtre. S'il est fidèle à sa gymnastique matinale en chambre, si, routier, il continue à faire les sorties et camps de fin de semaine, nous pouvons être assurés de la trempe de sa volonté. La plupart ne sont plus capables que d'un effort violent mais irrégulier, de temps en temps, parfois de loin en loin ». Il ajoute que la tendance au laisser-aller, qui se manifeste par une lassitude générale, est « un trait caractéristique de sa psychologie. »<sup>2</sup>

Nous pouvons faire crédit à la fidélité des observations de ces deux auteurs qui ne sont, ni l'un ni l'autre, des psychologues de cabinet, qui ont vécu parmi les adolescents, les ont longuement étudiés, qui sont par surcroît des éducateurs et qui — pour le dire en passant — partagent une même admiration pour cette « éducation de plein vent » qu'est le scoutisme.

Et cependant leurs observations aboutissent à des conclusions qui paraissent diamétralement opposées. Lequel des deux a raison ? Le grand adolescent est-il, comme le prétend Debesse, cet athlète aux mille prouesses, doublé d'un ascète qui s'impose volontairement mille privations ? Ou bien est-il cet être las et fatigué que nous dépeint J. Rimaud, incapable d'un effort physique prolongé ? L'un et l'autre tableau contient une part de vérité ; ce qu'ils nous dépeignent, ce n'est pas l'adolescent comme tel, ce sont des types différents d'adolescents. L'erreur serait de vouloir faire des caractéristiques de tel type particulier les caractéristiques générales de l'âge auquel ils appartiennent. L'adolescent sportif de Debesse appartient probablement au type musculaire-respiratoire de Sigaud, au type colérique de Le Senne, tandis que le grand garçon de J. Rimaud, qui préfère les « loisirs

<sup>1</sup> *Les Etapes de l'Education*, p. 136.

<sup>2</sup> *L'Education, direction de la Croissance*, pp. 168-169.

assis », a toutes les chances d'être un végétatif lymphatique apparenté au type pycno-cycloïde de Kretschmer.

Le colérique est, en effet, un fervent du sport ; « généralement robuste, bien musclé, très peu frileux, puissant, il sera un footballeur ou un rugbyman émérite et ardent, un skieur endiablé, un coureur agile. Le bouillant Achille est son antique patron... Les exercices du corps sont faits pour lui. Vous le verrez pratiquer à fond la culture physique, l'hydrothérapie quotidienne, se laver chaque jour le torse nu, rechercher la baignade et s'en aller très loin vers le large. »<sup>1</sup>

L'autre type, au contraire, dans lequel Le Senne fait rentrer, d'une manière d'ailleurs assez paradoxale, les passionnés réfléchis, est indifférent au sport et manque de courage physique. « Il faudra l'amener à la pratique sportive. Il n'y est pas prédisposé. Cela n'est pas loin, au départ, de lui paraître temps perdu et forfanterie. »<sup>2</sup>

Pour citer un autre exemple, P. A. Rey-Herme dit que « l'adolescent a horreur de l'uniformité, sous quelque aspect qu'elle se présente<sup>3</sup>. » Mais nous lisons dans l'ouvrage de J. Rimaud que « ces révolutionnaires sont d'affreux conformistes » et que c'est là le deuxième trait caractéristique de leur psychologie<sup>4</sup>.

Il est évident que la formule caractérologique de l'adolescent joue un rôle important dans l'idée qu'il se fait du maître idéal, à tel point même que ce qui paraîtra souhaitable à l'un pourra sembler indésirable à l'autre, et vice versa.

Cette diversité des perspectives ne nous permet pas, semble-t-il, de donner une réponse « à tout faire » à la question : qu'attendent les jeunes gens de leurs maîtres ? Aussi précisons-nous que dans les lignes qui suivent nous aurons principalement en vue : 1. — non pas l'adolescence pubertaire, mais l'adolescence juvénile, les grands jeunes gens de 16 à 20 ans ; 2. — l'adolescence masculine ; 3. — l'adolescence masculine scolaire puisqu'il s'agit du rapport maître-élèves.

L'un des traits caractéristiques de la psychologie du grand adolescent est la place prépondérante qu'y occupe l'affectivité. Aimer et comprendre ses élèves est donc la première chose que ceux-ci attendent de leur maître. C'est à cette condition qu'il pourra exercer sur eux une influence intellectuelle véritable et que son enseignement portera tous ses fruits. Mais cet enseignement lui-même, à la différence de celui qui est donné à des adultes, ne satisfait les besoins profonds de l'adolescent que s'il a une orientation nettement « axiologique », c'est-à-dire s'il est en même temps une prise de position à l'égard des valeurs.

<sup>1</sup> LE GALL : *Caractérologie des enfants et des adolescents*, p. 188.

<sup>2</sup> LE GALL : *Caractérologie des enfants et des adolescents*, p. 221.

<sup>3</sup> *L'enfant et son devenir*, p. 95.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 164.

## AIMER ET COMPRENDRE

Parmi les réponses que donnèrent les grands adolescents à l'enquête de *Keilhacker* sur leur conception du maître idéal, il en est une qui est unanime : le maître doit s'efforcer de les comprendre, d'être pour eux un ami, d'être non seulement un professeur qui enseigne, mais un guide qui conduit. Les mots et expressions qui reviennent sans cesse dans leurs réponses sont : comprendre, être plein de compréhension, sentir avec nous, sympathiser, éprouver avec nous, pénétrer dans l'âme de l'élève, se mettre à la place de l'élève, lire dans les âmes, comprendre nos luttes franchement et d'un coup d'œil. Chez les plus grands, ce besoin de compréhension devient un besoin d'amitié et de confidence. Ils demandent au maître de les conseiller, de les consoler, de les aider, de les assister par des conseils et des actes, de les rendre attentifs aux dangers, de leur montrer le vrai chemin, de pouvoir le questionner en toutes choses, lui déverser leur cœur, lui raconter tout ce qui les oppresse. Chez les filles, les mots « s'épancher », « se confier », « pouvoir s'entretenir de toutes les questions qui surgissent » reviennent plus souvent encore que chez les garçons.

J'ajouterai à ces témoignages les réflexions tirées d'un journal intime d'adolescent. « Le maître, y est-il écrit, n'est pas un gendarme. Il doit être un ami. Je désire qu'il s'intéresse à moi, qu'il entre dans mes préoccupations, me parle, joue avec ses élèves, qu'il quitte son masque, descende de sa chaire et fonde sa glace pour parler familièrement avec nous. »

Le même journal contient le passage suivant transcrit d'un livre dont le titre et l'auteur ne sont pas indiqués. Si le grand lycéen en question a copié ce texte, c'est certainement parce qu'il y voyait comme un écho de ses propres aspirations : « Nous donnerons confiance à l'adolescent, nous ne lui apparaîtrons pas comme le censeur morose qui veut le régenter et faire peser sur lui je ne sais quel despotisme tyrannique, mais comme l'ami dévoué qui met à son service l'expérience qu'il possède des hommes et des choses et veut être son guide plutôt que son maître. Il est douloureux de constater qu'une foule d'adolescents de 14 ou 15 ans vivent, à l'âge où s'éveillent les sens et où le cœur cherche à aimer, dans la solitude morale et dans la quasi-ignorance de la grandeur de la vie. Une parole ardente, jetée à des camarades, une remarque sincère font boule de neige, elles grossissent en traversant les cœurs et deviennent des sentiments énergiques et forts. »

Il saute aux yeux, pour conclure avec *Keilhacker*, que l'élève cherche dans un rapprochement plus intime avec le maître l'occasion de se faire assister dans ses difficultés intérieures et extérieures. Les déclarations de ce genre sont si nombreuses, les manières de s'exprimer

si variées, qu'il semble bien qu'il existe chez les adolescents un besoin psychique très profond, qui les force à s'appuyer et à s'épancher. »<sup>1</sup>

« L'élève, continue-t-il, a un besoin irrésistible d'être en rapport intime avec un être humain ; certes, l'adulte ne peut pas non plus se passer du rapport spirituel d'homme à homme, mais chez l'adolescent ce besoin est encore bien plus fort, car son individualité psychique propre n'est pas encore complète et, pour ainsi dire, il ne se comprend pas encore lui-même. Ce n'est que peu à peu que sa vie psychique devient chaque année plus riche, plus différenciée... Il se trouve dans un état d'équilibre troublé, dans lequel il désire tout particulièrement un homme en qui il puisse se confier, qui le comprenne et le conseille ; un homme bien mûri, qui a traversé lui aussi le même état, mais qui l'a dépassé depuis longtemps. »<sup>2</sup>

Roger Cousinet ramène toutes les qualités que doit avoir l'éducateur à une seule : *l'amour de l'enfant*.<sup>3</sup> Nous prenons note de cette affirmation, qui atteste que la pédagogie moderne a redécouvert une vieille vérité de l'Evangile, quelque peu oubliée, à vrai dire, durant les siècles rationalistes qui ont cultivé exclusivement les vertus de l'intelligence.

Ce que les adolescents attendent en premier lieu de leur maître, c'est qu'il les aime ; c'est, pour exprimer la même chose en d'autres termes, qu'il ait la volonté réelle et efficace de les éduquer. L'éducation, qui était jadis une œuvre de charité et d'apostolat, est devenue une profession, voire un fonctionnariat. Or, parmi les jeunes gens et les jeunes filles qui choisissent cette profession, il en est qui ne le font peut-être pas tout d'abord parce qu'ils s'y sentent attirés et parce qu'ils aiment d'un amour spécial les enfants et les jeunes. Des motifs et des nécessités diverses : besoin de gagner sa vie, manque de personnel, échecs à des examens donnant accès à d'autres professions, goût de l'étude pour elle-même, interfèrent plus ou moins inconsciemment dans les motifs de leur choix. Dans certains pays d'outre-atlantique il paraît même, au dire des rapports officiels, que la majorité des maîtres considèrent l'enseignement comme une occupation transitoire ; ils n'ont qu'un désir : en sortir le plus tôt possible pour obtenir des emplois plus rémunérateurs, dont la cote sociale est plus élevée.

Or, sans un amour authentique et profond de la jeunesse, il est impossible d'être un bon éducateur. La volonté ou l'« éros » pédagogique, comme disent les auteurs germaniques, est la première qualité du maître idéal, la première condition de son succès auprès des jeunes.

Cet amour est quelque chose de différent de l'amour naturel et tout spontané que l'adulte a pour les enfants, petits et grands. Pour être éducateur, il ne suffit pas d'aimer la jeunesse telle qu'elle est :

<sup>1</sup> *Le maître idéal d'après les conceptions des élèves*, p. 295.

<sup>2</sup> *Le maître idéal d'après les conceptions des élèves*, p. 276.

<sup>3</sup> *La Formation de l'éducateur*, p. 97.

il faut l'aimer telle qu'elle doit être. Aimer la jeunesse telle qu'elle est, c'est se complaire dans ce qu'elle a d'attrayant : sa fraîcheur, sa confiance, son enthousiasme, ses réactions primesautières ; c'est l'aimer sans avoir nécessairement le désir de la changer, pour le seul plaisir de se trouver avec elle. Cet amour-là n'est certes pas condamnable, mais il n'est pas l'amour spécifiquement éducateur. L'éducateur-né aime la jeunesse pour les promesses qu'elle porte en elle, pour ce qu'elle n'est pas encore et qu'elle doit devenir. Il l'aime à travers l'idéal qu'il se fait de l'homme parfait et dans l'élan même qui le porte vers cet idéal. Cet amour n'est pas de pure complaisance : il est exigence et volonté de perfection à l'égard de l'éduqué.

« Etre enfant, dit François Mauriac, c'est donner la main ». Etre éducateur, c'est, pourrait-on dire, tendre la main. Le maître idéal, aux yeux de l'adolescent, est avant tout celui en qui il perçoit instinctivement cette disposition foncière en vertu de laquelle il a pris une fois pour toutes l'engagement et la responsabilité de faire de lui un homme. Le maître dont les adolescents disent : « il ne nous aime pas » ou « il ne s'intéresse pas à nous » n'est pas fait pour être leur guide. Si cette disposition foncière existe, toutes les autres qualités qu'un bon maître doit avoir suivront plus ou moins automatiquement ; si elle n'existe pas, rien : ni la science, ni la méthode, ni le savoir-faire ne peuvent y suppléer.

La conséquence naturelle de cet amour sincère et désintéressé sera, chez le maître, la compréhension, c'est-à-dire une connaissance intuitive de la psychologie concrète de ses élèves, ce que les auteurs allemands expriment par le terme intraduisible de *Einfühlung*. On sait que, d'après la philosophie d'Aristote, une connaissance conceptuelle de l'individu concret n'est pas possible. Henri Bouchet en conclut à tort, dans son ouvrage sur l'individualisation de l'enseignement, qu'une telle théorie supprimerait à la base la possibilité même d'un enseignement individualisé. S'il est vrai que la connaissance du mode conceptuel est dépersonnalisante, il existe un autre mode de connaissance qui, elle, peut atteindre l'individu dans sa concréitude existentielle : c'est précisément la connaissance affective qui procède de l'amour. La psychologie moderne a admirablement mis en lumière cette vérité que l'intellectualisme avait reléguée dans l'ombre. Cette connaissance affective est tout autre chose que la psychologie de l'enfant ou de l'adolescent telle qu'on la trouve dans les livres et qu'on l'enseigne aux futurs éducateurs.

On peut être un éminent psychologue de l'enfance ou de l'adolescence et ne pas avoir les qualités requises pour être un bon éducateur. Certains psychologues, tel Piaget, se défendent même, et avec raison, d'être pédagogues. « Comprendre », au sens où nous l'entendons ici, c'est saisir d'un regard intuitif et sans l'aide du raisonnement, les dispositions psychologiques actuelles de tel élève en particulier, c'est

lire dans une intonation, un geste, un regard, un silence, ses préoccupations du moment, deviner la question qu'il se pose à lui-même sans oser la formuler, l'appel secret qu'il nous lance sans oser l'exprimer, la réprobation même qu'il s'attend à recevoir après une faute commise...

### LES BESOINS INTELLECTUELS DU GRAND ADOLESCENT

Au début de l'adolescence les rapports entre le maître et l'élève changent. Jusque-là ces rapports avaient été, pour ainsi dire, périphériques. Ce n'était pas un mouvement d'échange réciproque de personnalité intime à personnalité intime puisque l'enfant n'a pas encore une conscience claire de son moi intime et que pour se donner il faut d'abord se posséder. La communication s'opérait surtout sur le plan de l'intelligence, l'âge de l'élève étant par excellence celui de l'acquisition du savoir. C'est ce qui faisait d'ailleurs son charme, car aucune complication d'ordre sentimental ne venait troubler le dialogue enjoué de l'esprit.

Tous les maîtres savent combien il est agréable de faire la classe à ces enfants de 11-12 ans, épanouis, curieux, enjoués, d'une merveilleuse facilité d'expression, s'intéressant à tout, adaptés socialement, équilibrés à tout point de vue. Ils sont à l'âge de la raison, à l'âge du savoir, à l'âge social et à l'âge de l'action. Lorsqu'il advient à l'adulte d'éprouver un regret nostalgique de son enfance, c'est sans doute à l'âge heureux de ses 12 ans, à moins que ce ne soit à l'âge de grâce de ses 5 ans, qu'il se reporte rétrospectivement dans les tréfonds de son inconscient. Chez l'enfant le problème des aptitudes et des compétences du maître ne se pose donc pas, car l'enfant n'est pas encore capable de saisir son importance.

Aux environs de 14-15 ans, cet aspect devient, au contraire, le point capital de l'intérêt des élèves. Ce que ceux-ci demandent au maître, c'est d'abord d'être *compétent* dans la branche ou les branches qu'il enseigne, ou plutôt de savoir rendre intéressant son enseignement. Ce n'est pas tant la branche en elle-même qui compte que la manière dont elle est enseignée. Le jugement de valeur de l'élève se porte, non pas encore sur l'objet de l'enseignement en lui-même, mais sur l'intérêt que le maître lui porte et sur celui qu'il sait (ou ne sait pas) éveiller dans l'esprit de ses élèves.

Le jeune adolescent considère son maître dans ses qualités extérieures, directement perceptibles ; il n'a pas encore établi de lien entre le comportement visible et la personnalité intime du maître. Que celui-ci soit intéressant, cela suffit. Etre intéressant signifie avoir de la méthode, être vivant, de bonne humeur, mettre de la variété en faisant, par exemple, de temps en temps des digressions où il raconte une petite histoire, un voyage, un fait personnel ; c'est donner un enseignement proche de la vie, en relation avec l'actualité,

un enseignement pratique, utilitaire, direct, détaché du livre, qui soit une causerie familière et non pas un cours, un enseignement qui laisse enfin à l'élève une grande part d'activité et d'initiative personnelles, qui favorise le travail d'équipe. Toutes ces exigences se ramènent au fond à une seule : avoir de la méthode et de la vie. A l'âge d'effervescence et d'agitation où il se trouve, le jeune garçon a en effet besoin de quelqu'un qui sache établir en lui, même un peu rudement s'il le faut, l'ordre et la clarté : ordre dans la pensée, dans les sentiments, dans la volonté qui s'émancipe.

A partir de 15 ans, les voeux de l'adolescent prennent plus d'ampleur et plus de profondeur. Il attend de son maître, non seulement un enseignement intéressant, mais en outre une culture générale et des aptitudes pédagogiques.

Culture générale signifie dans son esprit que le maître ne doit pas rester enfermé dans sa spécialité — littérature, mathématiques, histoire ou géographie —, qu'il doit voir plus loin, plus haut et plus grand. « Il ne doit pas seulement bien connaître sa partie, dit l'un de ces adolescents, mais il doit être au courant des autres domaines, et doit posséder une bonne formation générale. Peut-on admettre qu'un maître ne puisse répondre à aucune question en dehors de sa matière ? Cela fait une déplorable impression ». — « Il doit être, dit un autre, un homme de grande culture générale, possédant beaucoup de connaissances, une belle formation de l'esprit et du cœur ».

Les adolescents ont horreur de l'érudition. « Un professeur, répond l'un d'eux à un questionnaire que nous leur avons soumis, ne doit pas être érudit. Il doit avoir des connaissances précises dans sa branche sans méconnaître les autres ». Un second s'exprime d'une manière plus catégorique encore : « Il faut que le professeur soit intelligent et très cultivé, dit-il, mais l'érudition ne nous en impose pas du tout ! » Quelle différence avec le jugement des adultes qui, eux, au contraire, s'en laissent parfois trop facilement imposer par les compétences des spécialistes !

On a tout dit sur cette culture générale que personne n'a réussi à définir, sauf peut-être celui qui l'a caractérisée comme étant « ce qui reste quand on a tout oublié ». Aux yeux des adolescents, elle signifie simplement l'ouverture d'esprit, le sens des problèmes, l'aptitude à les poser clairement plutôt que celle à les résoudre exhaustivement en établissant de subtiles distinctions. Cette culture générale, c'est la puissance d'éveil dont est doué le maître, le don qu'il a d'ouvrir les jeunes intelligences à la beauté, à la grandeur, au mystère. Si elle est tout le contraire de l'érudition, elle n'est pas non plus encyclopédisme, c'est-à-dire un amas de connaissances disparates et incoordonnées dans les domaines les plus divers.

Le secret du succès dans l'enseignement à cet âge-là me semble être le suivant : il faut que le maître donne constamment l'impression

à ses élèves que ce qu'il leur donne est une minime partie seulement des richesses intérieures qu'il possède. Cette maîtrise intellectuelle lui confère à lui-même une tranquille assurance et une sorte de détachement qui lui permettent de concentrer toute son attention sur les réactions de l'élève et sur l'adaptation pédagogique de son enseignement. On ne peut pas être libre à l'égard des méthodes si l'on n'est pas libre d'abord à l'égard de l'objet. Le professeur qui a l'air de se chercher lui-même, de lutter avec une matière qui le dépasse, de se débattre avec des problèmes auxquels il n'a pas donné en son for interne de solutions personnelles, ce professeur-là n'est pas fait pour enseigner des adolescents. Plus néfaste encore est le maître plein d'une assurance naïve en lui-même parce que le sens des problèmes lui échappe. Car il y a deux sortes d'assurances : il y a l'assurance de l'homme éclairé qui a fait le tour des choses, et celle de l'homme ignorant qui n'a jamais réellement pénétré dans le domaine de l'esprit.

L'intelligence de l'adolescent n'a pas encore acquis ces dispositions stables et structurées, ces *habitus* qu'on nomme la science ou l'art. Elle est dans un état encore pré-scientifique, pré-culturel. C'est cette intelligence à l'état pour ainsi dire de pure nature, de terrain vierge, que le maître doit éveiller. Si nous cherchons à caractériser l'objectif général de l'enseignement à cet âge de la seconde adolescence, « nous pouvons dire, avec Jacques Maritain, que cet objectif est moins l'acquisition de la science elle-même ou de l'art lui-même que la saisie de leur *signification* et de la vérité ou de la beauté qu'ils dispensent. Il s'agit moins de participer à l'activité même du savant ou du poète que de se nourrir intellectuellement des fruits de leur effort. Et il s'agit encore moins de développer sa propre habileté mentale et son propre goût à la manière d'un dilettante en acquérant une vue superficielle de procédés artistiques ou scientifiques ou la technique de la grammaire, de la logique et de la méthodologie de l'artiste et du savant. Ce que j'appelle la *signification* d'une science ou d'un art est contenu dans la vérité ou la beauté spécifique qu'ils nous offrent. Le but de l'éducation est de veiller à ce que la jeunesse saisisse cette vérité ou cette beauté par le pouvoir naturel et les dons naturels de son esprit et par l'énergie naturelle et intuitive de sa raison soutenue par tout son dynamisme sensible, imaginatif et émotionnel... Le moyen pratique d'atteindre ce but est de s'efforcer de pénétrer aussi profondément que possible les grands chefs-d'œuvre de l'esprit humain plutôt que de tendre à l'érudition matérielle et à une mémorisation atomisée. Disons donc que l'adolescent doit apprendre et connaître la musique pour acquérir le sens de la musique plutôt que pour devenir un compositeur en herbe. Il doit apprendre et connaître la physique pour comprendre la signification de la physique plutôt que pour devenir un physicien »<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *L'Education à la croisée des chemins*, pp. 110-111.

## EN FACE DU MONDE DES VALEURS

L'un des traits les plus caractéristiques de la psychologie de l'adolescent, c'est l'*instabilité*. Physiquement, intellectuellement, moralement et socialement, l'adolescent est un être qui se cherche, qui aspire à la synthèse. Qu'il me suffise, à titre de simple rappel, de citer les têtes de chapitre du livre de Mendousse : fragilité des premières idées, multiplicité incohérente des désirs, besoin de passer d'un extrême à l'autre, impuissance à se déterminer, fluctuation dans les goûts et les projets, extrême facilité des recommencements, fréquence des « conversions » d'adolescents, inadaptation et, par suite, tendance fréquente au suicide et aux troubles psychotiques, grande fatigabilité résultant de cet état d'incohérence...

Ces caractéristiques, qui présentent un aspect nettement négatif, sont le propre de l'adolescent pubertaire. Autour de la seizième année, elles s'atténuent et même disparaissent pour céder le pas à l'affirmation positive de soi. Mais l'exaltation et la démesure qui accompagnent cette affirmation de soi sont le signe que l'*instabilité* persiste et qu'elle s'est portée simplement sur un autre domaine. Ce domaine est celui des *valeurs*.

La lutte intérieure qu'a à soutenir le grand adolescent entre sa seizième et sa vingtième année est une lutte pour la découverte, la signification et la hiérarchisation des valeurs. Le mot « valeur », d'introduction récente dans le vocabulaire philosophique, est employé surtout — mais non exclusivement — dans les sciences morales. La notion de valeur recouvre partiellement la notion de « fin » de la morale traditionnelle : la valeur, c'est la fin qui est bonne pour moi, qui apporte en moi un enrichissement quand je la possède. Ce terme semble avoir été adopté tout exprès pour définir la vie morale de l'adolescent, car le coefficient subjectif dont est affectée la notion de valeur n'est jamais aussi fort qu'à cette période de la vie. De même que l'enfant passe intellectuellement par le stade des intérêts subjectifs avant d'atteindre celui des intérêts objectifs, de même l'adolescent est tourmenté d'abord par le sens que les valeurs peuvent avoir pour lui avant de se poser la question — quand il sera un adulte — de leur signification objective impersonnelle.

Quelles sont ces valeurs ? Eh bien ! on peut dire que ce sont toutes les grandes catégories de valeurs fondamentales qui régissent la vie humaine, individuelle et sociale : valeurs intellectuelles, valeurs esthétiques, valeurs morales, valeurs sociales, politiques et économiques, valeurs religieuses enfin. En face de tous ces nouveaux problèmes qui se posent à lui l'adolescent se sent comme écrasé et submergé. Il éprouve le besoin d'y voir clair, de mettre de l'ordre dans son esprit, de sérier, d'ordonner et de hiérarchiser. Il découvre tout à coup,

par exemple, l'importance du *travail* ; il prend conscience de la nécessité de travailler, d'avoir un métier, une profession, pour gagner sa vie ; il se rend compte que bientôt, s'il est étudiant, il ne pourra plus dépendre économiquement de ses parents, et qu'il devra voler de ses propres ailes. Il découvre aussi la *famille* en tant qu'elle est la cellule sociale de base, et l'amour en tant qu'il est le fondement de la famille. Il découvre la *société*, le réseau complexe des relations qui se croisent en elle, il comprend qu'il doit s'intégrer désormais dans la vie sociale organisée de la profession, de la politique, de l'économie, de la civilisation. Il veut des points de repère, des critères, des jugements de valeur pour pouvoir prendre position intérieurement avant de s'engager par l'action. Bref, la seconde adolescence est l'âge des grandes options métaphysiques et des grandes orientations décisives sur le chemin de la vie.

Or qu'attend-il de l'éducation à cette phase ultime et décisive de sa période de formation ? Car il faut qu'à ce moment l'éducation soit terminée et réussie. Comme le dit M<sup>me</sup> Necker de Saussure : « Le point d'épreuve de toute éducation est le moment où l'éducateur cesse d'agir. » Debesse fait à ce propos la très juste remarque suivante : « La réussite partielle propre à cette étape du développement doit donc se doubler ici de la réussite de l'éducation tout entière. »<sup>1</sup>

Ce que l'adolescent attend du maître, c'est précisément que ce dernier l'aide à découvrir et à hiérarchiser tout ce monde des valeurs, non pas tant dans l'abstrait que d'une manière concrète et vécue.

Puisque le grand adolescent n'a pas encore acquis son échelle des valeurs, c'est au maître à incarner dans sa personne cette structuration axiologique. L'adage connu prend ici toute sa signification : « Le maître agit plus par ce qu'il est que par ce qu'il dit. » Le maître doit être comme l'incarnation vivante de ces valeurs auxquelles il ouvre l'intelligence de ses élèves. En d'autres termes il doit avoir plus que des connaissances : des convictions. Il ne lui est pas permis d'être ou de paraître un esprit sceptique.

Rien n'exerce une influence plus délétère sur l'esprit des jeunes gens que cette attitude dégagée, indifférente, ironique ou blasée en face des grands problèmes qu'ils sont encore incapables de maîtriser.

Il est contraire donc à toute leur psychologie de leur exposer des théories, des idées et des philosophies opposées sans porter sur elles un jugement de valeur et en les mettant ainsi, sous le prétexte de respecter leur liberté, dans l'embarrassante nécessité de choisir eux-mêmes. Comment pourraient-ils exercer une liberté dont nul ne leur a appris l'usage ? Le droit usage de la liberté n'est pas une donnée de la nature, il s'acquierte par l'exercice, comme tout le reste. Un enseignement à des adolescents qui ne prendrait pas position à

<sup>1</sup> *Les Etapes de l'éducation*, p. 138.

l'égard des valeurs est donc sans efficacité pédagogique, pour ne rien dire des raisons morales qui nous le feraient condamner. Au lieu de les aider à acquérir la maturité du jugement, un tel enseignement les condamne à un infantilisme intellectuel qui sera la cause plus tard de leur cécité mentale à l'égard des valeurs culturelles ou religieuses, ou des affaires de la vie publique.

La question du droit du maître de donner à ses élèves une conception de vie déterminée n'est pas d'ordre psychologique et pédagogique : elle est antérieure à l'acte pédagogique et ne nous concerne pas ici. Mais une fois qu'il a été investi de ce pouvoir par ceux qui lui ont confié des enfants à éduquer, le maître ne saurait faire autrement, s'il veut réussir, que de se soumettre aux lois de la psychologie, sinon il court le risque de laisser partir dans la vie des jeunes gens désarmés, pareils à celui que décrit le rédacteur d'un bulletin d'étudiants quand il dit : « Il ne peut faire face à ses devoirs d'homme. En effet, tout problème, philosophique, politique ou artistique est tabou s'il n'a pas 80 ans d'âge. Comment dans ces conditions jouer un rôle de citoyen ? Comment prendre une option philosophique et politique valable ? Sinon celle imposée par la famille, le milieu, le caprice, ou l'intérêt immédiat et apparent. »<sup>1</sup>

Le *jeune* adolescent demande simplement au maître de lui dire des choses intéressantes ; le *grand* adolescent veut savoir en outre ce que le maître pense lui-même de ces choses. C'est là, me semble-t-il, un point capital qui doit inspirer toute la pédagogie du grand adolescent. Le maître ne doit pas lui tenir dissimulée sa pensée personnelle, se contenter de lui exposer les théories du manuel ou de commenter d'une manière froidelement « objective » un texte. Le grand adolescent désire pouvoir s'appuyer sur la pensée de son maître pour que la sienne propre soit à même, grâce à ce tremplin, de s'exercer et d'acquérir progressivement son autonomie, car l'autonomie de l'éduqué est la fin de toute éducation et le but que doit viser le maître.

Bien d'autres points devraient être touchés ici pour faire le tour de notre sujet. Nous n'avons rien dit des préférences des adolescents concernant l'âge du maître, son apparence physique et extérieure, son caractère, sa manière de concevoir la discipline et le travail de classe. Ce sont là des aspects non dépourvus d'importance, mais secondaires. Ce qui fait le maître, comme ce qui fait l'homme tout court, n'est-ce pas avant tout son attitude intérieure ?

EMILE MARMY.

*Professeur au collège Saint-Michel,  
Fribourg.*

<sup>1</sup> *Esprit*, avril 1952, p. 537.