

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 49/1958 (1958)

Artikel: Quand les mauvais garçons vont à l'école
Autor: Esseiva, Paul
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-114636>

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: 29.11.2025

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

Pourquoi certaines émissions littéraires télévisées ne contribueraient-elles pas à les intéresser, à les informer, à les éduquer, eux et leurs enfants ?

* * *

Susciter chez l'homme une exigence de qualité, de beauté, de vérité, c'est le meilleur remède à l'intoxication par l'imprimé. Il est des lectures, qu'il s'agisse des journaux ou des livres, auxquelles répugne celui qui a pris le goût et l'habitude de la lecture authentique, c'est-à-dire de celle qui est formation de l'esprit, enrichissement de la pensée, affinement de la sensibilité, approvisionnement de l'âme. Pour préparer l'homme de demain à affronter l'imprimé, deux tâches complémentaires s'imposent aux éducateurs, deux tâches délicates mais impérieuses, ardues mais exaltantes : former à la liberté, éveiller à la beauté.

René JOTTERAND.

*Directeur de l'enseignement primaire
Genève.*

Quand les mauvais garçons vont à l'école

Ce titre, dont on emprunte la terminologie aux « mauvais garçons de bonne famille » de M. Joubrel¹, demande une brève exégèse : on sait, par des exemples quotidiens, par les publications spécialisées, la grande presse, voire la littérature actuelle, que la jeunesse atteignant aujourd'hui l'âge de la majorité pose, sur le plan moral, des problèmes qui semblent dépasser en acuité et en ampleur ceux des générations précédentes. Elle souffre de défauts généralisés et voyants dont les effets, dans des cas extrêmes qui vont se multipliant, l'amènent devant les tribunaux pénaux pour mineurs.

Les causes de ces défauts sont multiples. Mais une chose est évidente : l'école, dans la mesure où elle partage avec les parents la tâche d'éducation de la jeunesse, est partiellement responsable des résultats négatifs de cette éducation ; les mauvais garçons aussi sont allés à l'école. On voudrait, dès lors, examiner ses faiblesses et, a contrario, les moyens dont elle dispose pour les éviter. Auparavant, il sera nécessaire de dessiner rapidement les contours — provisoires, car ils se modifient rapidement — de l'adolescent 1958. Tel est le but de cet article.

¹ Aubier, éd. Montaigne, Paris 1957.

Il n'a jamais été facile d'avoir vingt ans. Les générations plus âgées qui contemplant avec effroi ou stupéfaction l'adolescence d'aujourd'hui, ne devraient pas l'oublier. On parle sans doute trop souvent de la crise de la jeunesse, des problèmes de la jeunesse ; la jeunesse elle-même est une crise, un problème. Elle l'a toujours été et le demeurera, de même qu'il y aura toujours des grandes personnes raisonnables pour secouer la tête et penser : « Nous n'étions tout de même pas comme cela ». Passer de l'enfance à l'état d'adulte est difficile. Si les forts traversent cette épreuve comme sans s'en apercevoir, on sait que la plupart des enfants la ressentent de manière plus ou moins vive et extériorisent leur désarroi sous les formes les plus diverses.

La jeunesse de 1958 n'échappe pas à cette loi biologique ; seules ses réactions diffèrent de ce que l'on a connu jusqu'ici. Deux phénomènes d'ensemble lui sont en outre particuliers. Le premier est l'écart qui la sépare du monde des adultes. Sans doute parce que le progrès technique va de plus en plus vite, et que la jeunesse y est plus sensible que l'âge mûr, les échanges intellectuels, la compréhension affective de l'une à l'autre deviennent de plus en plus difficiles. L'« internationalisation » d'un même type d'adolescent est le second de ces phénomènes ; les tendances générales, les qualités et les défauts de la jeunesse ne connaissent plus de frontières. Ils sont sensiblement les mêmes dans tous les pays civilisés, des opulents Etats-Unis à la vertueuse URSS, en passant par la plupart des pays bourgeois d'Europe occidentale. Il y a certes des gradations, des nuances (le « mauvais garçon » est surtout un produit des Etats économiquement prospères) ; les campagnes, en particulier, marquent un « retard » certain à rejoindre la loi commune. Mais on peut, sans trop forcer la généralisation donner aujourd'hui de l'adolescence une description valable partout.

D'une certaine adolescence, faut-il ajouter à la hâte, car Dieu merci, la grande majorité des adolescents n'en relèvent pas plus que les gens en bonne santé de leur médecin traitant. Si la description ci-dessus est trop noire, que l'on se souvienne qu'elle veut être clinique et ne s'attacher qu'à l'anormal ; les vertus n'y seraient utiles que dans la mesure où elles éclaireraient mieux les tares.

Les psychologues s'accordent pour penser que l'insécurité, sociale ou affective, est une des clefs du comportement actuel de la jeunesse. Cette insécurité engendre l'angoisse, puis toutes les formes de réactions contre celle-ci, depuis l'apathie jusqu'à l'agressivité, en passant par tous les dérivatifs plus ou moins désaxés que la jeunesse peut inventer aujourd'hui pour échapper à son destin. Ce complexe initial d'insécurité est à l'image d'un monde dans lequel les problèmes les plus graves, les institutions les plus sacrées sont sans cesse remis en question au nom d'une liberté dont on ne connaît plus les limites. A cette usure générale de toutes les grandes idées, il faut ajouter l'inquiétude qui, partout, pèse sur une humanité menacée de marasme écono-

mique, de guerre et de toutes les formes de mort violente ou de désintégration atomique.

La jeunesse, miroir du monde des adultes, subit cette inquiétude, quoi qu'elle fasse. Ce handicap est lourd. Sans en être la cause unique, il est à l'origine, chez elle, d'un état de disponibilité à on ne sait quoi, d'un état d'indifférence totale, d'un vide profond. Le vide; c'est à quoi font songer ces jeunes gens et ces jeunes filles atones, gris, sans contours et sans force, que l'on rencontre si souvent aujourd'hui. Ils ne croient à rien, ne semblent rien souhaiter, et l'ennui paraît être le seul sentiment positif dont ils soient capables. Françoise Sagan a remarquablement exprimé cette tristesse séduisante, ce « certain sourire » en lesquels toute une génération s'est reconnue. La vie, dans la plupart des cas, se chargera de colorer ce brouillard. Il n'empêche que si aujourd'hui la jeunesse continue d'être le temps des illusions, c'est plutôt des illusions à rebours, parce qu'elle imagine, comme l'affirmait le roi d'Espagne de Claudel « les choses infiniment moins belles et nombreuses et désirables qu'elles ne sont et de cette déception nous sommes guéris avec l'âge ».

Cet ennui est angoissant. Pour y échapper, il faudrait un enthousiasme, le goût de l'effort, la possibilité d'un choix. Il n'y a rien. La faillite des idées et des hommes apparaît complète, et toute tentative dérisoire. La morale, les mots en isme sont creux : qu'on n'aille pas surtout prêcher la vertu à cette jeunesse instinctivement hostile à toute rhétorique. Elle est méfiante, plus sensible aux réalités concrètes, aux exemples bien vivants, qu'aux abstractions. La presse, la radio, le cinéma et la télévision l'ont habituée à entendre sans écouter, à voir sans réfléchir ; ils ont aussi émoussé chaque jour un peu plus ses facultés d'émotion.

Lorsqu'on ressent cette « néantisation », ce désarroi plus ou moins marqué, comment se comporter ? Le moyen le plus simple d'y échapper est le recours aux facilités de la vie auxquelles on demandera de faire fonction d'oasis dans la traversée de son désert. La méthode ne vaut pas cher ; jamais la mauvaise conduite n'a été moins gaie que celle des héros de Sagan, de Pamela Moore, Juan Goytisolo, et de tous leurs modèles dans le monde.

On peut aussi s'inventer des dieux nouveaux pour remplacer Celui qui n'est plus ; le jazz, le rock and roll, James Dean, Elvis Presley. Ils se succèdent rapidement, mais ont tous leur culte, leurs fétiches, leurs uniformes. Les adeptes de ces religions en riront peut-être, un jour, et il n'y a sans doute pas lieu de les prendre très au tragique. Mais il importe de ne pas oublier la cause de ces excentricités : l'enfant, pas plus que l'homme, n'est fait pour vivre seul, ni sans foi. Il a besoin de se sentir les coudes, de communier avec ses semblables dans un enthousiasme partagé. Il lui faut une éthique. Si les adultes ne la lui apportent plus, qu'on ne lui reproche pas de s'en inventer

une à la mesure de son imagination, sinon de ses désirs profonds.

De la soif d'une éthique, de règles, de quelque chose de fort et de concret sur quoi s'appuyer relève aussi l'instinct grégaire qui pousse l'adolescent à former des clans, à obéir à des lois analogues à celles du milieu. Les Halbstarke allemands, les Teddy boys anglais, les Vitelloni romains, les Stiliag russes, et bien d'autres, en sont les exemples les plus inquiétants. Alors qu'on rejette avec violence la morale des adultes, on y respecte strictement la loi du clan ; le bien et le mal y sont définis selon les exigences du groupe ; la fidélité y passe avant la vérité, la solidarité communautaire avant les dix commandements.

On relève aussi, dans les pays qui nous entourent, un fait social nouveau obéissant au même instinct grégaire : les mariages d'étudiants. Il n'est plus rare de rencontrer, dans les Universités, des ménages de vingt ans, pourvus d'enfants. Le couple a échappé ainsi à une insupportable solitude ; il a conquis une raison d'être en même temps qu'une place dans la société. Si la méthode est parfois bonne, elle comporte toujours le maximum de risques.

Enfin, quelles que soient ses réactions métaphysiques ou instinctives, il faut à cette jeunesse beaucoup d'argent, de plus en plus d'argent, pour satisfaire des plaisirs, légitimes ou pervers, dont elle ne paraît jamais admettre qu'ils puissent ne pas être à sa portée. Ce ne sont plus les caramels et les sucres d'orge que l'on suçait autrefois avec délices, mais les vélo-moteurs, les scooters, les disques, les skis de champion, les machines à sous ou les coûteuses boissons des dancings, toutes choses indispensables pour nourrir son ennui. Lorsque l'argent manque, on finit souvent par en prendre là où il y en a, et le pas est vite franchi, qui mène à la chambre pénale des mineurs et aux maisons de rééducation.

* * *

Cette description, que l'on a voulue très schématique, est bien pessimiste. Pour le moment, elle l'est trop, sans aucun doute, si l'on songe à l'adolescence de notre pays. Mais les tendances de la jeunesse suisse, celle de nos villes surtout, montrent déjà qu'elles ne s'écartent pas de l'évolution commune. Celle-ci s'arrêtera-t-elle en route ? Un fait inquiétant semblerait prouver le contraire : les Etats-Unis connaissent actuellement 500 000 délinquants juvéniles par an, chiffre qui a doublé en quatre ans. Cette température de pointe suppose un nombre plus grand encore de jeunes gens et de jeunes filles vivant une jeunesse moralement anormale. Les pédagogues s'accordent pour penser que la prospérité économique, le matérialisme, le confort technique sont en relation directe avec ce phénomène redoutable. Or, nous nous américanisons rapidement, et non seulement le progrès technique, mais certaines formes de la vie américaine : la publicité, la dissociation de la vie familiale, les magazines, la civilisation de l'image, le goût du choc psychologique, influencent chaque jour un

peu plus les mœurs de notre pays. Quelles seront bientôt les réactions de la jeunesse, il n'est pas possible de le dire. Mais il est probable qu'elle sera soumise à la même épreuve.

* * *

Le but de cet article n'est pas d'analyser les causes, nombreuses et complexes, de cette situation. On voudrait examiner ce problème en fonction de l'école seulement, relever ses erreurs éventuelles, et montrer en même temps le rôle qu'elle peut jouer pour endiguer les dangers menaçant la jeunesse d'aujourd'hui. En procédant ainsi, on ne prétend pas, naturellement, que l'école assume seule la responsabilité de la situation que l'on vient de décrire. Il n'en demeure pas moins que, dans une mesure limitée, cette responsabilité existe : par leur enseignement, les maîtres peuvent contribuer à aggraver ou à améliorer le climat intellectuel et moral de la jeunesse qui leur est confiée.

L'école de ces vingt dernières années ne pouvait rester insensible à l'évolution rapide de la pensée et de la vie contemporaines. Parallèlement aux conceptions modernes, elle a vu un affaiblissement du principe d'autorité, la fin de certains tabous ; les maîtres sont descendus de leurs pupitres pour se trouver au milieu d'écoliers éveillés, critiques et turbulents dont la personnalité enfantine était, d'autre part, déclarée sacrée. Pour obtenir d'eux des progrès, ils ont réagi contre de vieilles formules désuètes ; ils ont tenté de faire entrer la joie et l'intérêt dans leurs classes ; ils ont eu recours aux pouvoirs de l'image et parfois à des méthodes de séduction et de choc psychologique, à l'exemple de celles dont la vie de chaque jour leur prouvait le succès matériel. Leurs expériences n'ont pas toujours été heureuses ; il en est même qui, au lieu de canaliser une évolution dangereuse, l'ont accélérée. Les « cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré », dans un fascicule consacré à « la crise de la jeunesse »¹ font état de ces déviations dans plusieurs articles dont voici deux citations :

... Les théoriciens de l'éducation ont dans cette évolution une assez lourde responsabilité. On a exagéré les méthodes libérales, abusé de la psychanalyse, poussé jusqu'à l'obsession la crainte des complexes que la moindre sévérité ferait naître. On a oublié que l'éducation exige à la fois beaucoup de liberté et des contraintes très précises et très strictes. Bref, la fermentation des adolescents a augmenté au moment précis où les réflexes d'arrêt cessaient de jouer.²

... Les travaux de beaucoup de pédagogues, disciples plus ou moins proches de M^{me} Montessori, ou plutôt la vulgarisation de ces travaux, ont fait connaître et méconnaître les idées d'éducation par la liberté, d'éducation par le jeu, qui ont été interprétées par beaucoup comme la condamnation de tout effort moral ou intellectuel pour les enfants.³

¹ Lyon, décembre 1957.

² *Crise et santé de la jeunesse*, interview de M. X., dans le même, p. 6.

³ *Jeunesse d'autrefois et d'aujourd'hui*, par MARIANNE PEYRE ; id., p. 48.

Les six points qui suivent — ils ne prétendent pas être exhaustifs, ni épuiser la question — illustrent ces affirmations.

1. LE RESPECT DE LA PERSONNALITÉ DE L'ENFANT

On a beaucoup parlé du respect des valeurs de l'enfance. Des termes tels que « libre expression enfantine », « bride sur le cou », « personnalité de l'enfance » font partie du vocabulaire pédagogique moderne. Les théories dont elles sont l'expression ont permis des réussites éclatantes à des pédagogues de talent, qui corrigeaient d'instinct ce qu'elles avaient de trop absolu, prises à la lettre. Elles nous ont valu aussi, sur le plan esthétique, des œuvres authentiques et pures, capables d'enchanter les adultes et d'inspirer les meilleurs artistes. Qu'on ne s'y méprenne pas cependant ; il est facile, il est tentant même d'abuser, d'appliquer d'une manière trop rigide des théories séduisantes dont le libéralisme est à double tranchant. Certains maîtres ont souvent si bien respecté la « personnalité » de leurs élèves, qu'au moment difficile de leur adolescence, ils n'en avaient point du tout, et demeuraient en état de dangereuse disponibilité. Les qualités propres à l'enfance, cette spontanéité, ce sens inné de la fraîcheur et de la poésie, cette imagination exubérante, si charmantes soient-elles, ne sont pas des valeurs de capitalisation. Elles sont appelées à disparaître avec l'enfance. Il convient certes de les cultiver : *on ne saurait toutefois faire œuvre valable et durable que dans la mesure où ces qualités sont utilisées comme un moyen de parvenir à autre chose* : moyen de préparer le moment où elles ne seront plus, de passer du concret à l'abstrait, moyen de favoriser l'éclosion des qualités qui les remplaceront. Cultiver pour elle-même la personnalité de l'enfant est art d'horticulteur, non de pédagogue prévoyant. Celui-ci n'oublie pas qu'il est parfois nécessaire de tailler, d'émonder, et que l'on ne saurait laisser foisonner les feuilles et les fleurs si l'on veut avoir de bons fruits.

A l'école secondaire, lorsque les « valeurs de l'enfance » ont plus ou moins cessé d'exercer leur attraction, le même libéralisme mal interprété poursuit souvent son action négative ; on continue à respecter, à éviter d'influencer une pensée pourtant encore informe, et qui a besoin d'un appui solide pour prendre corps. C'est faire violence à la nature que de croire un collégien capable, à lui seul, de reconstruire le monde. *Il y a un temps pour apprendre ; il en viendra un autre pour choisir*. Les maîtres l'oublient s'ils ne font que proposer leurs idées et leur science ; pour instruire et éduquer, il faut convaincre. Qu'ils restent objectifs, oui ; mais surtout qu'ils ne soient pas neutres. Gide, qui ne passait pas pour prêcher la soumission à l'ordre établi, écrivait :

Je crois bon, au temps de la jeunesse, de forcer son admiration sans trop écouter son goût propre et d'apprendre à aimer ce qui mérite d'être aimé, et que l'on n'aimerait peut-être pas suivant sa pente.

C'est au maître de savoir, lorsque ses élèves n'en sont pas encore capables, « ce qui mérite d'être aimé ». Que son choix soit plus sévère qu'abondant. Il vaut mieux, dans l'état actuel des choses, une voie étroite mais bien tracée, qu'un foisonnement d'idées susceptibles d'aggraver encore la confusion des esprits. Ainsi ces collèges de notre pays où, dans les classes de philosophie, on n'enseigne qu'un seul système, mais cohérent et complet, au lieu de passer en revue, à la manière française, toutes les doctrines les unes après les autres. Les étudiants en sortent la tête moins pleine, mais mieux équilibrée. Ils pourront plus tard partir de quelque chose de solide et de stable pour confronter, avec leurs propres expériences, les théories qu'on leur avait enseignées.

2. ENSEIGNEMENT SANS EFFORT

Réagissant contre les rigueurs d'un enseignement qui abusait de la mémorisation et accablait des écoliers sans joie, les pédagogues modernes ont voulu l'école accueillante et gaie. Ils se sont ingénies à trouver des systèmes et des recettes susceptibles de faciliter l'assimilation de branches réputées abstraites et ingrates, de l'humaniser et de la rendre intéressante. Ils ont fait appel aux jeux, aux travaux manuels, aux séductions de l'image pour donner vie et couleurs à leur enseignement. Leur succès est incontestable. Même les sévères mathématiques sont devenues un plaisir, et les enfants se mettent à savoir les tables de multiplication sans avoir le sentiment de les avoir apprises. Les progrès sont rapides, aisés, et l'écolier se plaît à l'école. Tout n'est-il donc pas parfait ?

La réalité est évidemment plus complexe. Les théories pédagogiques les plus saines demandent à être utilisées avec prudence, en tenant compte d'un « matériel humain », de circonstances qui varient sans cesse, et la meilleure application que l'on puisse en faire n'est jamais que la réalisation momentanée d'un équilibre fragile entre des tendances divergentes. Cet équilibre suppose un esprit constamment sur le qui-vive; il exclut le confort de la routine. Les méthodes employées aujourd'hui pour rendre l'enseignement plus attrayant n'échappent pas à cette loi. Pour les appliquer comme il convient, le maître doit être capable d'éviter des inconvénients d'autant plus difficiles à déceler que la réalité se présente sous l'aspect le plus aimable et le plus encourageant.

Le risque que font courir ces méthodes est double. Tout d'abord, elles incitent à faire un but de ce qui ne doit être qu'un moyen : bien des maîtres, appliquant trop à la lettre les théories reçues, croient avoir gagné la partie lorsqu'ils constatent que leurs élèves se plaisent en classe. S'ils ont plaisir, pensent-ils, c'est donc que l'enseignement porte et qu'il est bon. Ce raisonnement, humain, et que chaque maître a la tentation de faire, déplace le point central de ses efforts. Il se

met à préférer la joie de ses élèves aux matières qu'il est chargé de leur inculquer par ce moyen. Or, vérité très élémentaire, il s'agit d'abord d'enseigner quelque chose de manière que cette chose soit sue. La joie n'est là que sur le bord de la route, et par surcroît.

Si cette tendance existe de préférer le contenant au contenu, elle est peu redoutable ; ses effets sont rapidement désastreux et ne peuvent qu'amener le maître à d'utiles retours vers une réalité moins souriante. Il est une autre erreur, en revanche, qui paraît plus subtile à déceler : les méthodes en question suppriment l'effort, ou du moins — ce qui revient à peu près au même — le cachent sous des dehors riants qui en édulcorent l'effet tonique. Utilisées sans circonspection, elles peuvent aller dans le même sens que les innombrables moyens inventés par la vie moderne pour rendre chaque jour un peu plus vains la réflexion, les jugements, les essais de synthèse et de compréhension. Vue sous cet angle, l'école ne vaut pas mieux, sur le plan de l'éducation, que le cinéma, la radio ou les magazines illustrés pris à doses massives ; elle permet à l'enfant de flotter dans un rêve aimable, d'entendre sans écouter, de savoir sans apprendre. Les résultats, ce seront ces adolescents dont le bagage scientifique est certain, mais ils l'ont acquis sans jamais avoir eu un réel effort à faire, ni surmonter leur paresse ou leur répugnance. On peut être sûr qu'ils auront aussi hérité du temps de leurs études une habileté particulière à ne rien faire de tout ce qui leur déplaira, à éviter avec soin toute peine, même au prix de n'importe quelle faiblesse.

Et pourtant cette jeunesse a plus que jamais besoin de savoir que le souci du travail bien fait, l'effort fourni pour le mener à bien, sont à l'origine d'un certain contentement de soi-même, seul capable de donner à la vie ses couleurs. Telle est la condition de l'homme qu'il ne sait être pleinement heureux que lorsqu'il a des obstacles à vaincre. « Quand un soldat se plaint de la peine qu'il a, ou un laboureur, disait Pascal, qu'on le mette sans rien faire. Rien n'est si insupportable à l'homme que d'être dans un plein repos, sans passions, sans affaire, sans divertissement, sans application ». Il lui faut exercer ses muscles pour gagner son bonheur, et il ne le goûte que conquis sur ses propres renoncements. C'est sans doute cette connaissance essentielle, et surtout l'activité qu'elle requiert, qui manquent aux personnages de Françoise Sagan et à tous les jeunes qui leur ressemblent. Leur monde sans sel, ni couleur, est à la mesure de leur inertie.

Mais cette inertie, l'école était là pour empêcher qu'ils n'en prennent l'habitude. Elle a failli si elle n'a pas su la secouer, si elle ne leur a pas donné chaque jour ce goût tonique de l'effort sans lequel ils ne sauraient se plaire à eux-mêmes. *Allier des méthodes visant à faciliter l'assimilation du programme scolaire avec la nécessité impérieuse de ne pas exiger moins d'efforts pour y parvenir est le paradoxe auquel les maîtres sont tenus aujourd'hui de s'exercer.* Paradoxe plus théorique

que pratique, heureusement, si chaque maître sait à quel moment le jeu cesse et à quel moment l'effort commence. Mais plus que jamais il s'agit pour lui de doser savamment l'un et l'autre pour se maintenir dans la position d'équilibre idéale, à égale distance des excès de rigueur ou de facilité. Métier de jongleur, et il n'est pas facile de jongler. Mais c'est aujourd'hui une des servitudes de l'enseignement, et l'un des corollaires de l'esprit nouveau qui a conquis l'école. Le maître doit être convaincu que la qualité de l'effort exigé de ses élèves est aussi importante, sinon plus, que ce qu'il leur enseigne.

(On remarquera en passant que toute amélioration en ce sens tend à faciliter le passage — de plus en plus ardu — de l'école primaire à l'école secondaire. La première demeure souvent trop concrète, trop intuitive, tandis que la seconde, évoluant moins vite, demanderait des efforts auxquels les jeunes gymnasiens sont trop mal préparés pour qu'on puisse, à temps, exiger d'eux le raidissement nécessaire).

3. LE MAÎTRE-CAMARADE

Il fut un temps où le maître était un personnage sacré et lointain, entouré de respect, dont l'enseignement était recueilli par des élèves prêts à le considérer comme un oracle précieux. Ce temps-là est révolu ; le maître n'est plus assis à son pupitre comme un dieu grec sur l'Olympe. Il est descendu dans l'arène, démythifié, et il lutte de plain-pied avec des écoliers critiques, méfiants, rejetant de plus en plus tout a priori. Qu'il le veuille ou non, un ton nouveau est nécessaire pour leur parler et les convaincre, s'il ne veut pas perdre tout contact avec eux. Sa parole doit continuer à « passer la rampe », atteindre son auditoire, et créer avec lui ce mystérieux courant de sympathie et d'intérêt réciproques qui fait le climat d'une classe. Pour y parvenir, un ton doctoral ne lui semblera plus adéquat ; il s'efforcera à plus de simplicité, plus de familiarité. Il lui arrivera dès lors de souhaiter être le camarade de ses élèves, une sorte de grand frère débonnaire qui sait les comprendre et s'abstenir de les juger. Pour mieux leur prouver son indulgence, il en viendra à employer les mêmes termes d'argot qu'eux, et ne dédaignera pas parfois d'emprunter leurs manies pour bien montrer son appartenance à la même confrérie.

Il aura tort ; il y a, entre la simplicité vraie et la familiarité, une limite à ne pas franchir. La jeunesse actuelle, certes, est sensible à une attitude directe et franche ; elle ferait beaucoup plus vite qu'autrefois le procès d'un maître tenté de se prendre trop au sérieux. Mais elle ne respectera pas plus le maître trop familier, décelant immédiatement, avec une très grande sûreté, l'hypocrisie inconsciente de sa manière d'être. *Pour avoir droit à son estime, celui-ci doit savoir rester ce qu'il est, et faire preuve d'une autorité que non seulement elle ne lui conteste pas, mais qu'elle souhaite secrètement.* Car si les enfants

ont besoin de camarades, ils ont aussi besoin de maîtres, et la même personne ne peut répondre à ces deux besoins. Chose paradoxale, ce sont surtout les jeunes les plus agressifs qui souhaitent le plus vivement — sans le dire, bien sûr — trouver dans leur maître la force et l'autorité dont la vie moderne les a sevrés : lorsque plus rien n'est stable, lorsqu'une insécurité angoissante met vos nerfs à l'épreuve, il est bon, il est doux de sentir à côté de soi quelqu'un qui ne se dérobe pas, ne doute pas, quelqu'un qui représente la solidité, la sérénité, la paix. M. Joubrel, dans son livre cité plus haut, raconte qu'à un centre de rééducation où l'on interrogeait des adolescents difficiles (dans des conditions matérielles garantissant leur sincérité), on a constaté que la première qualité qu'ils réclament de leurs éducateurs est « l'autorité ». Une jeune fille déclarait : « Nos parents nous laissent trop libres, on a besoin de quelqu'un dont on aurait peur ». On n'ira sans doute pas jusqu'à penser qu'il est indispensable que le maître fasse peur ! Son comportement doit toutefois démontrer à chaque instant qu'il est celui qui a le droit de commander, et celui qui mérite en tout temps d'être obéi.

La jeunesse actuelle a aussi besoin de règles. On lui a tant offert la liberté, ce cadeau dangereux dont il est si difficile d'user avec modération, qu'elle voudrait bien parfois s'en reposer, qu'elle voudrait bien ne pas être libre. Rien n'est plus décevant pour un enfant que d'entrer dans un magasin de jouets pour en choisir un. Il n'arrive pas à se décider, hésite, s'inquiète au lieu de se réjouir. Son choix fait, il s'en va triste et privé de tous les jouets qu'il n'a pu acheter. L'école aussi est un magasin de jouets ; pour qu'elle accomplisse sa tâche, il n'est pas bon qu'elle compte sur la libre initiative de l'enfant, même si les résultats immédiats paraissent encourageants. Il est un apprenti sorcier qui ne connaît pas encore les mots magiques capables de mettre de l'ordre en lui. Il ne les découvrira pas seul, ou ne les découvrira que trop tard. Au maître de les lui apporter sans rhétorique, mais aussi sans hésitation. A une époque d'anarchie et d'inquiétude l'école, loin de suivre le mouvement de désintégration générale, doit confier à des maîtres fermes et résolus, dignes d'être écoutés, la tâche d'éduquer la jeunesse dans le respect des règles claires et simples dont elle n'a jamais cessé d'avoir besoin.

4. LA CONTAGION DES MAUVAIS EXEMPLES

« Quelles que soient ses contradictions avec le monde adulte, la jeunesse n'est toujours que le reflet et l'écho de la société dans laquelle elle vit : à sa manière elle l'exprime, elle la révèle. On ne peut donc la tenir pour la principale responsable de ses défauts comme de ses vertus ».¹ Là où la sagesse populaire disait tel père tel fils, le sociologue

¹ JOUSSELIN : *Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse*, dans le numéro des « Cahiers pédagogiques » cité plus haut, p. 32 et ss.

étend le principe à la dimension de la société. Le fait est essentiel. En ce qui concerne l'école, il place clairement les maîtres en face de leurs responsabilités, en même temps qu'il prouve leurs possibilités d'action. Au milieu de ses élèves appelés à vivre un certain nombre d'heures avec lui chaque jour, le maître ne doit pas cesser d'en être conscient ; il possède sur eux un pouvoir beaucoup plus grand que celui qu'il imagine parfois : quoi qu'il dise, et surtout quoi qu'il fasse, ses élèves seront un peu une image de lui-même. Plus forts son ascendant, son autorité naturelle, plus précise aussi sera cette image.

Mais encore faut-il que le modèle soit digne d'être multiplié. On voit, dès lors, toute l'importance que revêt, jusque dans les détails les plus humbles, le comportement social et moral du maître, la puissance d'attraction qu'il peut exercer pour le meilleur et pour le pire. Sa responsabilité est à la mesure de sa puissance. *Il a à se répéter chaque jour que l'exemple qu'il donne de lui-même est aussi important que les branches qu'il est chargé d'enseigner : ce qu'il est a une valeur pédagogique aussi grave que ce qu'il dit.* Sa tenue, sa dignité, la sévérité qu'il exercera sans cesse à l'égard de lui-même, son sens de la justice de tous les jours, constituent les éléments d'un enseignement secret d'une valeur irremplaçable. Les pouvoirs de cet enseignement sont d'autant plus grands aujourd'hui qu'il influencera des élèves de moins en moins ouverts aux raisonnements abstraits, mais très sensibles, en revanche, aux réalités concrètes, et particulièrement vulnérables aux bons comme aux mauvais exemples.

Si l'école veut lutter contre le laisser-aller, l'anarchie intellectuelle et morale, il faut qu'elle commence par obtenir des maîtres eux-mêmes la pratique des vertus qui les rendent impossibles. Ceux-là seuls pourront être autoritaires sans difficulté, qui se seront abstenus de saper l'autorité et de la tourner en ridicule devant leurs élèves ; ceux-là seuls seront crus qui auront évité le ton du scepticisme ou de la légèreté blasée. Le maître qui vient en classe avec un veston troué luttera mal contre le désordre de ses élèves ; celui qui n'arrive pas à l'heure n'enseignera pas le goût de l'exactitude et du travail bien fait, ni la primauté du spirituel celui qui est obnubilé par le chiffre de son traitement. En d'autres termes, avant d'enseigner, il s'agit d'être. C'est le métier le plus difficile. Mais la valeur de l'exemple muet est beaucoup plus contagieuse que tous les discours.

5. DÉMAGOGIE

Une des caractéristiques de l'époque actuelle est l'usure des institutions et des principes, religieux ou civiques, qui en faisaient la force. Parallèlement, il semble que jamais l'appel à la facilité n'a été si bruyant : qu'il s'agisse de démocratie, de plaisirs collectifs, de publicité, de littérature à gros tirage, on ne cherche plus à raisonner, mais flatter, ni à convaincre, mais séduire. L'efficacité prend le pas sur la

vérité. Comment la jeunesse résisterait-elle mieux que le monde des adultes à tous les abandons que lui propose une forme de vie d'où le silence, l'effort, la concentration, la conscience professionnelle sont absents ?

L'école oppose aux aberrations modernes un rempart fragile mais exemplaire ; elle peut s'efforcer de maintenir chez elle un climat plus digne. On a relevé plus haut le besoin d'autorité que ressent la jeunesse, la force de l'influence morale que le maître peut exercer. A cause de la forme que revêt l'évolution de la vie actuelle, on voudrait, sur un point analogue, mais plus particulier, ajouter que le maître doit veiller à ne jamais séduire ses élèves. En d'autres termes, ne pas acheter leur attention, leur bienveillance ou leur amitié par des moyens qui s'apparenteraient à ceux qui sévissent dans le monde. Ce que les moyens publicitaires et toutes les démagogies font chaque jour, l'école doit le proscrire. Son but est élevé ; ses moyens doivent rester au même niveau. *C'est par la nature même de son enseignement et le pouvoir de contagion de ses qualités morales que s'exerce l'action du maître, et non par des compromissions ou des faiblesses.* Dans *L'Espoir*, Malraux fait dire à un vieux colonel républicain parlant de ses soldats :

Ils veulent être aimés. Cela est naturel à l'homme. Et rien de mieux, à condition de leur faire comprendre ceci : un officier doit être aimé dans la nature de son commandement — plus juste, plus efficace, meilleur — et non dans les particularités de sa personne... Me comprenez-vous si je vous dis qu'un officier ne doit jamais séduire ?

L'interlocuteur du vieux colonel, ajoute Malraux, « pensait qu'être aimé sans séduire est un des beaux destins de l'homme ».

Destin difficile et qui exige de qui veut s'en montrer digne un effort constant sur lui-même. Mais quel est l'homme mûri par l'âge et par la vie qui, du temps lointain de ses études, n'a pas gardé le souvenir lumineux d'un de ces maîtres dont la sereine autorité, la bonté sans faiblesse attiraient le respect unanime, ainsi qu'un profond et durable attachement ? Il n'avait pas besoin de longs discours, et sa seule présence suffisait pour que chaque élève souhaitât irrésistiblement lui ressembler dans le meilleur de lui-même. Certains hommes paraissent ainsi avoir reçu à leur naissance le don magique de sympathie et le pouvoir de convaincre. On oublie volontiers qu'ils doivent surtout leurs qualités aux efforts qu'ils ont su faire sur eux-mêmes. La force du caractère n'est pas un privilège, mais une vertu. Aucun maître n'est a priori indigne de ce destin d'exception. C'est à le réaliser dans la mesure de leurs moyens que les maîtres d'aujourd'hui doivent, plus que jamais, appliquer leurs ambitions et leurs forces.

6. MORALE SANS SUPPORT

On s'est gardé jusqu'ici de mentionner l'essentiel, et l'on voudrait ne faire qu'énoncer un problème délicat dont la solution dépasse largement le cadre de cet article. Mais il ne paraît pas possible, à l'intérieur de celui-ci, de ne pas rappeler que *l'école, si elle enseigne l'existence de Dieu et les vertus du christianisme, oppose le barrage le plus fort et le plus sûr à tous les dérèglements intellectuels et moraux de la jeunesse actuelle*. Dans un pays où la grande majorité des citoyens appartient à une confession chrétienne, où la plupart des maîtres pratiquent leur religion, est-il vraiment possible, en face des dangers qui assaillent cette jeunesse, de faire comme si le Christ n'était pas venu en ce monde apporter un message essentiel, et comme si notre civilisation n'était pas l'héritière du courant spirituel le plus révolutionnaire de tous les temps ? L'école neutre doit-elle aller jusqu'à renoncer à prononcer le Nom sacré dont les exigences ont de quoi secouer la jeunesse de son apathie, et réveiller un enthousiasme dont elle n'a plus l'emploi ? Lorsque les valeurs morales les plus graves sont en jeu, n'est-ce pas se cramponner à un tragique anachronisme que continuer, à l'école, à les priver de sens en les isolant de leur contexte surnaturel ? Le principe de la paix confessionnelle ne doit certes pas être mis en question. Mais faut-il oublier pour autant que le monde moderne donne chaque jour la preuve que là où il n'y a plus de confession religieuse, il n'y a plus non plus de paix ?

Encore une fois, la solution du problème posé par ces points d'interrogation n'est pas simple. Mais si le problème existe, on doit la trouver. Il était sans doute nécessaire de le rappeler ici.

* * *

Tels sont les six points que l'on voulait aborder. D'autres mériteraient de trouver place dans cet article. Que l'on songe, par exemple, à ce fait signalé par les juges et les psychologues appelés à s'occuper des « mauvais garçons » : ceux-ci sont souvent des déficients intellectuels, et le problème scolaire devrait, en ce qui les concerne, être pensé en fonction de l'institut spécialisé. Que l'on songe aussi à cette solution de facilité que constitue souvent, pour un directeur d'école, le renvoi d'un élève indésirable sans préoccupation de ce qu'il deviendra ensuite, le seul objectif étant de ne plus avoir à le supporter. Mais il semble que plus on creuse ces questions, plus simples et plus élémentaires apparaissent sur le plan théorique, les réponses. C'est en tout cas l'impression que l'on ressentira à la lecture de ce qui précède. Rien n'y dépasse, en originalité, le stade des vérités premières, quoiqu'il soit bon d'y remonter parfois. Le reste dépend des maîtres eux-mêmes. C'est là que la vie difficile commence.

Paul ESSEIVA.