

**Zeitschrift:** Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique  
**Herausgeber:** Société fribourgeoise d'éducation  
**Band:** 85 (1956)  
**Heft:** 7

**Buchbesprechung:** Éducation et santé mentale : une publication de l'Unesco  
**Autor:** Dupraz, Laure

### **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>**

# *Education et santé mentale*

## Une publication de l'Unesco

En décembre dernier, l'UNESCO publiait un volumineux ouvrage de 398 pages *Education et santé mentale*, résultat des travaux de la « Conférence régionale sur l'éducation et la santé mentale des enfants en Europe » qu'elle avait convoquée à Paris à la fin de l'année 1952. Cette Conférence réunissait, venus de treize pays européens et répartis en quatre groupes de travail, des éducateurs, des psychologues, des psychiatres, des travailleurs sociaux, des administrateurs de l'enseignement. Des documents, consacrés aux divers aspects du développement de l'enfant, devaient servir de base à la discussion. Ils avaient été rédigés par des spécialistes de la recherche en Europe auxquels s'étaient joints quelques-uns de leurs collègues de l'Inde, de l'Amérique latine et des Etats-Unis. D'autres documents émanaient d'organisations ayant leur siège en Europe et de groupes de travail qui avaient été constitués par les commissions nationales de l'UNESCO. Le volume, dont chaque chapitre se termine par une intéressante bibliographie, est donc bien l'expression de la pensée européenne contemporaine sur la question. Il vaut donc la peine de s'y arrêter et de donner un résumé des chapitres consacrés au foyer familial, à l'éducation préscolaire, à l'école primaire, à l'enseignement secondaire, à la santé mentale et l'enseignement, puis à quelques problèmes non résolus.

Les débats qui durèrent trois semaines s'échafaudèrent sur la constatation que les tensions internationales — tout comme les tensions nationales ou toute autre tension — sont loin d'avoir seulement des causes rationnelles, mais qu'elles relèvent souvent de sentiments d'insécurité profonds et inconscients, d'inadaptations et d'hostilités foncières dans l'existence des gens dont se composent les différents groupes humains, (chap. I<sup>er</sup>). Lorsque les personnes qui constituent le groupe sont des anxieux, des inquiets — anxieux, inquiets qui, très souvent, s'ignorent eux-mêmes — il est facile à celui qui est à leur tête de faire converger ces sentiments sur un épouvantail extérieur et d'amener le groupe à prendre une attitude nettement agressive, mettant la paix en danger <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Il s'agit là d'un phénomène psychologique qui peut se décrire grâce à ce que le professeur de Greeff, professeur à l'Université de Louvain, appelle *l'intentionalisme*. Disons-en deux mots pour la clarté des idées.

Les travaux des psychologues contemporains ont établi l'importance majeure de la vie affective dans la structure et l'élaboration de la personnalité : la psyché humaine se prolonge bien au delà des zones conscientes, le moindre problème psychologique a un aspect inconscient. Aussi vouloir comprendre et reconstituer la psychologie humaine d'après les seules forces rationnelles et intentionnelles en reléguant la vie affective à l'arrière-plan est une erreur. Ces données sont loin d'avoir une signification purement théorique, comme le montrera le cas qui nous occupe.

Les tendances instinctives, rappelle encore de Greeff, ne sont pas chez l'homme liées à un processus moteur imposé, comme elles le sont chez les animaux inférieurs. L'homme, lui, dans une certaine limite, reste libre du choix du moyen à employer pour réaliser l'instinct, reste libre aussi de ne pas employer de moyen et, par là, de résister aux tendances diverses. Mais celles-ci disposent de moyens de pression : l'instinct prend possession de l'être par l'émotion qu'il suscite en lui, à telle enseigne que de Greeff estime que l'instinct pourrait

Or, le monde contemporain offre de nombreux exemples de ces sujets victimes d'une anxiété qui n'a pas de cause objective — disons le mot : victimes d'une anxiété névrotique. Aux situations de la vie quotidienne, ils réagissent soit par

---

être défini « une disposition interne à être émotivement sensible à tel excitant ». Cette émotion est accompagnée d'une poussée intérieure, d'une impulsion vers l'excitant, dirigeant elle-même l'homme vers les conditions qui permettent sa réalisation.

Lorsque cette impulsion n'est pas suivie, elle crée chez le sujet : désir, inquiétude, angoisse. De Greeff cite le cas de l'enfant de quelques mois au berceau dont on prend la main sans exercer de pression inquiétante, mais assez fort pour que le bébé sente qu'il ne peut plus exécuter tous les mouvements qu'il veut. Après quelques instants, l'enfant se débat, essaie de s'affranchir ; si on ne cède pas, on voit apparaître les signes d'émotion, d'angoisse, de peur, puis les pleurs, les cris. Lorsqu'on abandonne l'enfant, il ne fera rien de sa main, mais il faut que cette main soit libre pour que l'enfant ne se sente pas atteint dans son besoin instinctif de liberté, manifestation de l'instinct de conservation.

Au nombre des principales tendances instinctives de l'homme, de Greeff énumère les instincts de défense qui jouent un rôle particulier dans le problème mis à l'étude par l'UNESCO. Parler d'instincts de défense, c'est faire allusion à l'aptitude qu'a l'être de se défendre contre tout ce qui peut lui porter atteinte, détruire sa sécurité. Mais on ne se défend que contre ce que l'on éprouve, ce que l'on sent — consciemment ou inconsciemment — dirigé contre soi. La mise en branle de l'instinct de défense, consciente ou non, suppose donc un mode de connaissance spécial, spontané, en rapport avec son rôle ; elle suppose que l'objet s'imposant brusquement à l'être est « perçu » par lui comme un danger qui le menace. Si cette « perception » arrive à la conscience, elle s'y traduira par la substitution automatique à toute chose et à tout être d'une intention hostile.

De Greeff aligne les exemples. En raison de ce mode de connaissance « intentionaliste » de la réalité, l'enfant qui se heurte contre une table manifeste une réaction en rapport avec la représentation d'une intention malveillante logée dans la table, il lui donnera des coups. Nous-mêmes, adultes, si un objet nous frappe au visage, avec une certaine intensité, de façon répétée, par exemple des branchages dans un sous-bois, nous éprouvons nettement un mouvement de colère contre « l'agression » de ces branches. Si, pour une raison déterminée, nous attendons un soleil radieux, nous en voulons au temps qui « s'obstine » à rester pluvieux pour faire échec à notre désir. Bien plus, si une chose, comme un parapluie tenu par une personne immobile, nous heurte par notre faute, nous n'en reprochons pas moins à la personne d'être une menace pour la sécurité publique ! (De Greeff observe que si la « victime » de pareil incident est un père, son fils, porteur innocent du parapluie, recevra une gifle !) A toutes ces situations et à d'autres analogues, le sujet réagit par une manifestation d'agressivité. Il est à noter que son agressivité renforcera son « intentionalisme » : l'énergie apportée à sa manifestation de « défense » devient pour lui la mesure du danger qui le menace. Il a tout d'abord projeté une « intention », il en projette maintenant « le degré d'intensité ».

Il est extrêmement facile de provoquer chez les gens des réactions intentionalistes et de les diriger sur une entité abstraite qui, en vertu de ces réactions, par ces réactions, est douée d'une volonté hostile. On substitue cette intention hostile à la réalité et alors « on accuse le « gouvernement », « l'opposition », les partis, la franc-maçonnerie... C'est par l'intermédiaire de processus aussi grossiers que bon nombre de personnes croient raisonner comme de profonds intellectuels » (DE GREEFF, *Nos instincts de défense et de sympathie*, p. 83).

Si on souligne que chez les anxieux, les inquiets, les instincts de défense sont particulièrement sensibles, on se rend compte que, chez eux, le mécanisme de l'intentionalisme est en quelque sorte exacerbé. L'univers ne tarde pas à devenir pour eux un tissu d'intentions ennemies. Il est clair que chez ces gens les bases de la compréhension internationale — de toute compréhension — seront bien fragiles.

En outre, chez de tels sujets, chaque échec, chaque obstacle non surmonté est éprouvé de façon aiguë comme le triomphe d'une intention hostile redoutée, latente dans l'événement, soit donc comme la non-réalisation de l'impulsion de l'instinct de défense. Pareille non-réalisation entraîne, nous l'avons vu, anxiété, inquiétude. Dès lors, l'anxiété, l'inquiétude naturelles de ces sujets s'en trouvent renforcées. On voit dès lors le cercle infernal dans lequel ils s'enferment et dans lequel ils feront entrer ceux qui vivent dans leur entourage.

Ces renseignements qui demanderaient à être complétés, nuancés, permettent de saisir la structure et la signification lourde de conséquences du phénomène qui a été l'occasion de la Conférence de Paris.

la démission, soit par l'agressivité, agressivité qui ne tardera pas à empoisonner tous les conflits auxquels ils se trouveront mêlés. Des causes économiques et sociales peuvent, certes, avoir été l'occasion de certaines tensions, c'est entendu ; nous disons bien : l'occasion car ces causes peuvent disparaître, mais l'anxiété pathologique qui sous-tendait le conflit ne disparaît pas, elle demeure latente, prête à alimenter de nouvelles flambées d'agressivité. Or, un des signes de la santé mentale est l'affranchissement de cette peur, de cette inquiétude sans motifs. L'être qui jouit de la santé mentale est celui qui est équilibré, exempt de tension malade, conscient de ses préjugés, capable de sympathie pour autrui, chez qui ces traits correspondent à une attitude fondamentale.

Il est clair que tout ce qui empêchera la naissance ou le développement de l'anxiété névrotique, sans cesse à la recherche inconsciente de motifs dont elle se repaît avidement, tout ce qui favorisera un développement affectif normal de la personne contribuera directement au maintien de la paix, objectif qui, on le sait, est celui de l'UNESCO.

Cette constatation pose de toute évidence un problème aux éducateurs et il faut le voir dans sa difficulté totale. Le développement de l'enfant est caractérisé par un élan vers l'indépendance, il n'est que d'observer le tout petit déjà. Mais l'enfant n'est pas un isolé, sans relations avec un milieu : il vit dans un milieu donné, milieu biologique, culturel, social, où il se heurte nécessairement à des impossibilités matérielles, à des interdictions qui lui sont imposées. Il s'agit de savoir comment s'y prendre pour aider l'enfant à supporter sans dommages — sans développer chez lui crainte, inquiétude, anxiété pathologique — les frustrations qui résultent fatalement de ces impossibilités, de ces interdictions. L'éducateur a donc pour tâche d'aider l'enfant à réaliser l'équilibre dynamique entre le maintien de sa sécurité personnelle et la réponse que réclament sans cesse les exigences du milieu.

C'est pourquoi la Conférence de Paris se proposa « de procéder à une étude du développement des enfants et des effets qu'exerce sur eux l'ensemble de leur milieu — famille, école et collectivité — en vue de dégager quelques-uns des principes à appliquer et quelques-unes des mesures qui pourraient être prises » (p. 31) par ceux que préoccupe l'avènement de la paix. Elle n'a point prétendu épuiser la question, elle a cherché avant tout à stimuler et à diriger l'activité de ceux qui, de toutes parts, s'intéressent aux relations entre éducation et santé mentale.

## **1. Le foyer familial**

La Conférence a étudié ces relations (chap. II) dans la famille. Elle a examiné la vulnérabilité de l'enfant à l'expérience, l'influence capitale de la relation mère-enfant chez le tout petit, de la présence maternelle assurée, source du sentiment de sécurité dans le développement de l'enfant, le rôle du père dans l'épanouissement de ce sentiment, la nécessité pour les parents d'envisager l'éducation de leurs enfants sans incertitudes ni anxiétés malades, qu'il s'agisse des bébés, des écoliers, des adolescents, de crainte que leur anxiété ne « déteigne » sur eux, état d'esprit difficile à maintenir par un monde travaillé dans de grandes anxiétés d'origine extérieure. Mais l'expérience a montré que là où père et mère sont capables, en vertu d'un tempérament calme et indulgent, d'une foi religieuse, d'une philosophie pratique, de rassurer leurs enfants, de répondre à leurs besoins affectifs, l'extrême pauvreté ou les terreurs des bombardements peuvent être

supportées sans détriment durable pour la santé mentale des enfants. La Conférence s'est préoccupée aussi du rôle du groupe familial sous toutes ses modalités dans l'évolution enfantine, des relations entre la famille et la collectivité, des rapports entre la famille et l'école, rapports qui doivent être inspirés par la ferme volonté de remplir des tâches complémentaires dans un esprit de collaboration, assurant par là à l'enfant harmonie, équilibre intérieur et empêchant un écartèlement entre des forces contradictoires, source d'anxiété renouvelée. La Conférence a étudié la liaison qui doit s'établir entre la famille et tous ceux qui, dans les services spécialisés, s'intéressent à l'enfant, psychologues, travailleurs sociaux, médecins scolaires et autres personnes qui peuvent être appelées à leur prêter leur concours, liaison qui doit mettre l'accent sur la normalité, sur les problèmes quotidiens, sur les moyens d'améliorer l'éducation familiale et scolaire plutôt que sur les inadaptations, les déficiences, les traitements psychothérapeutiques, en vue d'assurer la sécurité des parents et de ne pas les inquiéter. La Conférence a insisté sur la nécessité pour toutes les mesures administratives qui touchent à la famille, de protéger la santé mentale des individus, des familles, en favorisant un véritable esprit communautaire.

## **2. L'éducation préscolaire**

Les problèmes de l'éducation préscolaire (chap. III) furent aussi à l'ordre du jour. S'il est certain que le développement affectif normal de l'enfant demande qu'on ne sépare pas le petit de sa mère lorsqu'il n'a pas encore trois ans, il est certain que dans les grands centres urbains le cadre dans lequel vit la famille, souvent incomplète d'ailleurs, n'offre pas à l'enfant ce dont il a besoin pour s'épanouir. Ces déficiences donnent à l'école maternelle, au jardin d'enfants leur raison d'être, à la condition toutefois qu'ils n'occupent qu'une partie des heures de veille de l'enfant. L'école maternelle présente au petit un contexte qui souligne la nécessité de participer à la vie et au développement de l'ensemble de la société, elle continue la tâche entreprise par la famille : la socialisation des impulsions instinctives de l'égoïsme infantin. Elle élargit le cadre des expériences d'ordre affectif et fournit à l'enfant un espace plus vaste à son besoin d'indépendance dont la première phase d'opposition aura été une expression en même temps que l'occasion pour les parents de manifester leur savoir-faire, tenant le juste milieu entre l'indulgence excessive qui provoque l'opposition, l'agressivité, et l'autoritarisme qui déclenchent la rébellion ou causent des refoulements qui feront de l'enfant un être insignifiant. A ce moment, bien des parents auraient besoin de conseils en face de ces crises inhérentes au processus du développement. A l'école maternelle, l'institutrice peut fournir progressivement des occasions d'apprentissage social, aider l'enfant à passer à des activités d'association, de coopération, le familiariser avec ce qui lui paraît insolite, par là contribuer à réduire les réactions de crainte ou d'agressivité et créer des attitudes favorables envers autrui. Elle doit encourager l'enfant à dépasser selon son rythme à lui certaines formes d'infantilisme, l'orienter dans ses recherches vers des modalités plus évoluées, le guider vers le prochain stade désirable de son développement, toujours avec la mesure voulue qui lui permettra d'éviter l'écueil de la précocité, du « forçage », et celui de la fixation, autant de dangers pour la santé mentale. Elle doit progressivement le diriger vers l'attitude du travail, c'est-à-dire vers une conduite commandée par le désir d'atteindre un but, malgré les difficultés,



malgré les distractions. Qu'elle lui confie régulièrement de petites tâches dans l'intérêt de la collectivité, lui faisant ainsi développer un rudiment de la notion du devoir à accomplir par esprit de dévouement. Le jeu, extériorisation des émotions de l'enfant, doit avoir une grande place à l'école maternelle — comme à la maison d'ailleurs — ; il revêt une importance primordiale pour l'enfant de cet âge. Ce dernier, en effet, projette dans le jeu les problèmes affectifs qui le tracassent, aussi le jeu peut-il devenir singulièrement éclairant pour les adultes ; dès lors qu'ils le prennent au sérieux et s'en servent avec adresse pour calmer les anxiétés du petit. Puisque le jeu est nécessaire à l'enfant, il faut qu'on lui accorde la liberté, le temps, l'espace nécessaires. Les contes de fées choisis, les récits qui illustrent les aspects positifs et optimistes de l'attitude envers autrui et envers la vie ont aussi leur rôle à jouer dans l'éducation.

Il arrive que l'enfant de l'âge de l'école maternelle pose des questions sur la mort, la naissance, les problèmes sexuels. Il faut alors lui répondre avec la même simplicité qu'il a interrogé, ne pas créer de mystère où l'enfant n'en voit pas, ne pas créer en lui une inquiétude et, surtout à l'occasion de ces questions, ne pas négliger de mettre en évidence la tendresse et le dévouement des parents l'un pour l'autre et leur affection pour leurs enfants. L'éducation religieuse, à cet âge, doit être présentée de manière à créer chez l'enfant des sentiments d'amour et de confiance. L'attitude respectueuse des adultes envers l'enfant tel qu'il est et envers les valeurs religieuses est capitale. De même, la discipline nécessaire à l'enfant — sans elle il sombre dans l'anxiété — ne doit pas être hostile, sinon elle entraîne le même résultat. Elle doit comprendre l'enfant et ne pas lui demander ce qu'il ne peut donner. Il va de soi que, pour le bien de l'enfant, l'accord entre la famille et l'école maternelle doit être aussi complet que possible.

La fin du chapitre III fait mention d'un problème qui peut marquer lourdement la vie de l'enfant : l'entrée à l'école, qu'il s'agisse d'ailleurs de l'école maternelle ou de l'école primaire. C'est la première séparation un peu longue d'avec sa mère, aussi la sécurité que sa présence lui donne peut-elle être sérieusement entamée, il peut avoir l'impression qu'elle l'abandonne et un état d'anxiété se développer en lui.

### **3. L'école primaire**

Le chapitre IV traite en détail de l'école primaire, de ses buts, de ses méthodes en fonction de la santé mentale de l'enfant. Cette école qui, en Europe, reçoit les enfants depuis l'âge de cinq ou six ans jusqu'à quatorze ans, voire plus tard, est responsable pour une très grande part des influences que subit l'enfant. Ces années sont pour lui une période de transition, d'évolution, d'organisation. C'est pourquoi le programme doit considérer tous les aspects de l'enfant, ne pas s'arrêter seulement aux aspects intellectuels ; il doit de plus être conçu en fonction de la collectivité. On estime, en Europe, tout au moins, que le programme doit inclure l'apprentissage d'un certain nombre de techniques dont la possession est nécessaire à l'enfant pour qu'il puisse s'intégrer à la culture de la collectivité dont il fait partie. L'enseignement devra encore pourvoir l'enfant de certains modes techniques de pensée et d'expression, lui apprendre à manier la pensée et les modes d'expression verbaux, lui donner les premiers éléments de la pensée quantitative, éveiller en lui la curiosité éclairée des faits observés, indispensable à la pensée scientifique. Or, pour en arriver là, il faut que l'activité de l'enfant ait été mise en branle, l'intérêt y réussira, — c'est le succès des méthodes actives

d'éveiller cet intérêt —, mais qu'est cet intérêt sinon une expression de notre moi affectif ? Le maître jouera son rôle : celui de guide, il le sera lorsque ses exigences seront clairement comprises, les objectifs qu'il propose atteignables par un effort, proches tout d'abord, puis de plus en plus lointains, les valeurs qu'il évoque telles que l'enfant puisse les apprécier. Dire cela, c'est décrire l'école dans laquelle peut se développer le sentiment de confiance et de sécurité de l'enfant, une saine attitude de travail, l'acceptation résolue de ce qui, peut-être, ennuie aujourd'hui, mais, demain, aura un résultat digne de l'effort déployé. Etant donné la diversité des élèves auxquels il s'adresse, la différence de leur degré de maturité (maturité intellectuelle, maturité affective, maturité sociale), celle de l'étendue de leur vocabulaire, de leur niveau de compréhension, le maître devra établir un programme suffisamment souple pour tenir compte des besoins de chacun. Il y aura les matières qui conviennent à une leçon d'ensemble, celles qui peuvent relever d'activités de groupes et celles qui demandent à être travaillées avec chaque élève individuellement. La leçon d'ensemble doit intéresser tout le monde, elle est faite autant par la classe et son rythme que par le maître. Elle est essentiellement une œuvre créatrice, « une œuvre d'art ». Si la classe est nombreuse, la création de groupes rend de précieux services, mais il faut veiller à ne pas les établir trop rigide-ment selon la « coupe horizontale » : le groupe des meilleurs, celui des moyens, celui des moins bons. Cette division s'impose pour l'enseignement de la lecture et du calcul, mais, pour d'autres disciplines, l'organisation des groupes peut s'inspirer du principe de la « coupe transversale », c'est-à-dire réaliser des groupes qui, tous, reflètent l'image des niveaux de développement de la classe. Chaque groupe devient alors une équipe, tous les membres s'entraident et fournissent chacun un apport au travail commun. L'émulation s'établit entre les groupes, le succès est l'œuvre commune d'un effort coordonné et cohérent. Au début de l'apprentissage de la lecture et de la numération, l'effort individuel de l'enfant est indispensable : aussi ne saurait-on se passer des fiches de calcul, des jeux de lecture et d'orthographe sur lesquels les enfants travaillent individuellement ou deux à deux. Ce matériel doit être accompagné de fiches d'auto-contrôle. Si l'on enseigne aux élèves à faire un graphique de leurs progrès, on peut leur donner le désir de se dépasser toujours plus soi-même.

Cette organisation de la classe solidement construite — leçons d'ensemble courtes, données lorsqu'il est probable que tous pourront suivre, enseignement des techniques à des groupes homogènes, activités de groupes favorisant l'apprentissage social, travaux individuels soigneusement gradués — donne au maître le temps de s'occuper des élèves tout à coup « en panne », de ceux qui sont en retard par suite d'une absence. Par là, il les arrache au découragement, empêche que le retard ne s'aggrave, ne progresse jusqu'au jour où les troubles affectifs résultant de cette situation auront gravement compromis la santé mentale de l'écopier. Cela exige du maître intuition, souplesse, disponibilité, ingéniosité dans la préparation du matériel d'enseignement. Mais toute cette peine écarte de l'enfant l'échec total, si traumatisant ; tout échec, certes, ne doit pas être épargné à l'enfant, mais au début de ses classes, il faut que l'écopier réussisse plus souvent qu'il n'échoue, sa résistance affective n'est pas encore acquise, en tout cas, il faut qu'il considère un échec comme un point de départ vers une nouvelle tentative. Ajoutons encore que l'attitude des enfants sera influencée par les relations des membres du corps enseignant entre eux et par leur attitude envers le directeur de l'école. Pour leur stabilité affective encore, il est nécessaire qu'ils ne soient pas déroutés

en passant d'une classe à l'autre par des changements de méthodes radicaux. Cela peut développer une agressivité du sujet contre l'extérieur, mais aussi contre lui-même. Les adultes, maîtres ou parents, ne devraient jamais oublier non plus que les enfants sont extrêmement sensibles aux exemples qu'ils leur donnent sans s'en rendre compte. L'adulte impoli envers l'enfant confirmera celui-ci dans son attitude asociale et l'agressivité des enfants, victimes de l'agressivité d'adultes, s'en trouvera renforcée. L'adulte qui ne conforme pas sa conduite aux principes qu'il enseigne est source de troubles pour l'enfant, car, pour ce dernier, longtemps, les notions de bien et de mal sont surtout le reflet de l'attitude des parents et des sanctions sociales des groupes dans lesquels il vit. Il se peut aussi que l'enfant soit dérouté par la manière dont les adultes, maîtres et parents, appliquent les sanctions d'actes délictueux : si avoir les mains sales est puni de la même façon que dire un mensonge ou voler, l'enfant n'y comprend plus rien, l'anxiété s'installe en lui. De même, lorsque les adultes reprennent un enfant pour un acte comme s'il y avait mis la malice dont eux sont capables, alors que, par ignorance ou par étourderie, il n'y avait apporté aucune mauvaise intention, ils créent chez lui un sentiment anormal de culpabilité néfaste à son équilibre psychologique. C'est aussi ce à quoi aboutissent certains blâmes « définitifs », sans miséricorde, qui donnent à l'enfant le sentiment qu'il est rejeté irrémédiablement. Il peut aussi avoir ce sentiment désespéré lorsque la connaissance qu'il a de lui-même lui fait prendre conscience de la distance quasi infranchissable qui le sépare de l'adulte « parfait » auquel il ambitionne de ressembler, cet adulte « parfait » qui n'a jamais laissé soupçonner que, lui aussi, a dû combattre contre lui-même. L'enfant de la moyenne enfance parvient à surmonter cette anxiété dans un milieu homogène. Le problème sera plus difficile lorsque les divergences entre les croyances ou les systèmes moraux des différents milieux dans lesquels il vit sont trop grandes. Les tensions risquent alors d'être assez graves pour compromettre le développement ultérieur. Il faut une singulière perspicacité et beaucoup de doigté pour faire tolérer ces différences par les écoliers et leur faire admettre que des opinions contraires, mais sincères et loyales, peuvent coexister. La tolérance n'est guère une vertu d'enfants ! C'est ici que se marque avec une acuité particulière le douloureux problème de l'école confessionnelle et de l'école religieuse. En tout cas, l'enseignement de la religion devra toujours tenir compte des réactions de l'enfant en tant qu'enfant, de son degré de développement, et être présenté de façon à ne pas accuser les tensions de l'enfant au point qu'elles ne deviennent néfastes au développement équilibré de sa personne.

Quelques problèmes spéciaux de l'enseignement primaire font l'objet du chapitre V. Il reprend les difficultés affectives que présente l'entrée à l'école et souligne que presque tous les nouveaux élèves adoptent envers l'instituteur, l'institutrice, l'attitude intérieure qu'ils ont envers leurs parents. La nouveauté de la situation peut créer chez les enfants timides ou faciles à ébranler dans leur sécurité des troubles sérieux. Or, les recherches actuelles ont montré que, pendant les premières classes, une transformation s'opère dans l'esprit de l'enfant. Ses notions perdent leur caractère « absolu » ; elles ne sont plus dominées par un seul des aspects intuitifs de la réalité, mais elles les dominent tous. L'enfant donne toujours davantage leur véritable portée aux concepts qui impliquent la compréhension d'une relation et de la réciprocité de cette relation ; il devient capable de raisonner sur des objets concrets qui sont en sa présence et d'assumer des hypothèses. Il est dès lors clair que si un enfant souffre de perturbations affec-



tives, cette évolution intellectuelle sera handicapée. Aussi, pour empêcher que l'entrée à l'école ne devienne génératrice de troubles semblables, propose-t-on la création de « classes d'accueil », classes dans lesquelles on n'applique aucun programme fixé, mais dans laquelle on habitue peu à peu les enfants aux règles nécessaires de discipline et d'organisation qui doivent régner à l'école. Suivant ces élèves de très près, l'institutrice peut observer le degré de leur maturité, le rythme du développement des capacités nécessaires pour suivre l'école avec fruit et les amener progressivement au travail scolaire. Le rédacteur du chapitre V signale très spécialement à l'attention l'enfant timide qui ne dérange pas l'atmosphère de la classe, mais qui peut être profondément malheureux ; parce qu'il se mure dans le silence, on le tient pour arriéré ou paresseux, parce qu'il se tient à l'écart, ses camarades le taquent. Cette situation rend son adaptation plus difficile encore. A la maîtresse de la classe d'accueil de dépister pareils sujets, de les encourager et d'amener le groupe scolaire à les intégrer. Il est clair que l'enfant doit être préparé à entrer à l'école primaire ; s'il a fréquenté l'école maternelle, la transition ne doit pas s'opérer du tout au tout : d'où nécessité de l'entente entre les institutrices de l'une et de l'autre classe. Les parents ont ici une tâche d'encouragement envers leurs enfants, ils peuvent faire appel au concours des élèves déjà en classe pour rassurer le « nouveau », mettre celui-ci en relations avec la maîtresse dès avant la rentrée, afin que le petit n'appréhende pas au delà de la normale son premier jour d'école. On doit le savoir : l'attitude des enfants envers eux-mêmes, envers les autres, son comportement ultérieur envers l'institution scolaire risquent d'être gâchés par des débuts malencontreux.

Autre problème : soumettre trop brusquement l'élève à des règles arbitraires, à des apprentissages pour lesquels il n'est pas encore prêt, multiplie les cas de retard scolaire. C'est pourquoi la création de classes où l'on fera travailler à leur rythme les élèves plus lents, mais dont l'intelligence n'est pas inférieure à la normale s'impose — ces élèves représentent le 12 à 13 % de chaque groupe d'âge —, tout comme s'impose la création de classes pour les enfants dont l'intelligence n'atteint pas la normale (QI inférieur à 70). On leur épargnera ainsi à tous des échecs déprimants. Il est à relever que la 2<sup>e</sup> guerre mondiale qui désorganisa l'enseignement et atteignit profondément le sentiment de sécurité affective et sociale des enfants entraîna une augmentation frappante du retard scolaire. D'autre part, l'examen approfondi d'arriérés, fait en Angleterre, a montré qu'ils n'avaient pas appris autant que le permettaient leurs capacités limitées. Une constatation analogue fut aussi faite avec des enfants doués de capacités supérieures ; ceux-ci peuvent de fait être en retard de deux ou trois ans sur leur âge mental. Ce retard risque d'échapper au maître, car leurs moyennes considérées par rapport à l'ensemble de la classe sont normales — alors que considérées par rapport aux dons de l'enfant, par rapport à son âge mental, elles sont insuffisantes. Cette situation est fatale dans les classes surpeuplées où le maître ne peut travailler que pour l'ensemble de la classe. (Il s'agirait d'avoir recours, pour ces élèves, aux tâches personnelles, au travail individuel, auxquels il a déjà été fait allusion.) Elle peut aussi être influencée par le fait que l'instruction populaire ne rencontre plus l'enthousiasme que sa diffusion connut autrefois et que les enfants ne reçoivent plus les mêmes encouragements. Les causes d'un retard scolaire doivent être recherchées individuellement ; elles sont multiples, mais, sauf les cas extrêmes, « les facteurs sociaux, physiques et physiologiques, bien que pouvant ralentir les progrès d'un enfant, ne constituent des obstacles infranchissables que s'ils attei-

gnent par contre-coup sa vie affective » (p. 134). Que faire pour lutter contre les retards scolaires ? L'attitude du maître qui sait établir des relations harmonieuses avec ses élèves et leurs parents, qui sait s'adapter à eux tous, peut jouer un rôle énorme, car il est agent de santé mentale. En outre, il ne faut pas mettre l'enfant en classe avant l'heure, il s'y décourage, n'a plus le temps ni la force de s'intéresser à d'autres activités qui éveilleraient sa curiosité, seraient un aliment à la confiance qu'il doit avoir en lui, à la stabilité nécessaire à un travail scolaire fructueux. Il n'est pas possible de s'arrêter ici aux critères du développement qui doit être atteint pour que l'apprentissage de la lecture, celui du calcul puissent être faits non seulement utilement, mais sans danger pour l'enfant.

Dernier problème : l'examen pronostic, l'examen concours, problème qui nourrit l'inquiétude des parents, celle des maîtres et l'anxiété des enfants. Il s'agit ici avant tout de l'examen qui permet le passage dans une école du second degré. Dans la plupart des pays d'Europe, l'examen porte sur une partie ou sur l'ensemble des programmes de l'école primaire : l'Autriche, la Grande-Bretagne, le Danemark, la Norvège vérifient uniquement et principalement les connaissances relatives à la langue maternelle et à l'arithmétique, la Belgique, les Pays-Bas, l'Italie font entrer d'autres matières, telles que la géographie et l'histoire. La perspective de ces examens risque souvent d'infléchir dans un sens donné le travail de l'école primaire. Le désir naturel des parents et des maîtres d'être utiles à l'avenir des enfants — leur ambition et leur amour-propre fréquemment — deviennent aussi une charge émotive pour les enfants qui, sous le coup de la tension, perdront leurs moyens, ou sombreront dans l'apathie, développant un complexe d'infériorité qui les suivra dans leur vie scolaire. Aussi s'est-on efforcé de compléter de différentes façons les résultats des examens et d'ajourner la décision définitive qui fixera la forme d'enseignement secondaire que recevra l'enfant. On a parfois recours au dossier scolaire qui porte sur l'ensemble des études primaires du sujet, ou à des périodes d'observation, ou à des entretiens personnels, ceci surtout pour les candidats du groupe-limite, soit le groupe qui se classe juste en dessous de la limite. Certains pays ont une école sélective entre l'école primaire et l'école du second degré, école pendant laquelle s'opère un processus d'orientation qui permet de diriger les enfants vers la forme d'études qui leur conviendra. Il serait aussi utile de vérifier non seulement les connaissances de l'enfant, mais ses aptitudes à penser de telle ou de telle façon. L'emploi de tests « objectifs » se révèle fallacieux souvent, car il arrive que l'on prépare minutieusement les élèves à les subir... Le contre-coup de l'examen est fonction bien davantage de l'attitude des parents et des maîtres que de sa nature même et de l'âge où on le passe. Si les adultes ont en vue l'intérêt bien compris de l'enfant, conçoivent l'examen comme un moyen d'orientation plus que de sélection, l'inquiétude de l'ambiance sera moins grande et la situation affective meilleure. Il est indispensable que les classes qui recevront, après leur échec, les candidats malheureux jouissent d'un certain prestige auprès du public, soit par la personnalité de celui qui y enseigne, soit par les facilités dont elles disposent du point de vue matériel. Il y a toute une éducation du public à entreprendre concernant l'attitude à adopter en face de l'examen, mais trop de parents n'ont pas atteint la maturité affective et intellectuelle qui leur permettrait de remplir le rôle qui est le leur.

Le chapitre V se termine en montrant que les circonstances rendent bien difficile pour l'école primaire européenne la tâche de travailler à un heureux développement mental et affectif des enfants. Le surpeuplement des classes ne permet

guère aux maîtres de s'intéresser individuellement aux enfants, surtout là où les élèves en auraient le plus besoin, dans les quartiers misérables des grandes villes. De plus, les programmes officiels sont souvent établis par une autorité centrale qui ignore les difficultés locales. On ne les a guère revus ; quand on les a modifiés, ce n'est que par voie d'addition. Devoirs à la maison s'ajoutent aux heures scolaires et les enfants étouffent ! Les activités créatrices sont trop souvent regardées comme des activités de seconde zone et, pourtant, elles sont un luxe nécessaire aux élèves. Le spectre de l'admission aux écoles du deuxième degré se profilant à l'horizon, on s'efforce de faire ingérer le programme aux élèves, s'imaginant par là leur remettre la clef du succès. En bref, l'enseignement en Europe est relativement efficient si on l'envisage du point de vue de l'acquisition d'un minimum de culture intellectuelle, « mais si on le considère comme l'instrument qui doit préparer les enfants sur le plan affectif à mener une existence d'adultes heureuse et bien remplie, il est encore très imparfait » (p. 150).

(A suivre.)

LAURE DUPRAZ.

## En faveur du français : Cultivons notre langue

par M. JEAN HUMBERT, professeur au Collège Saint-Michel

*Cultivons notre langue*, tel est le titre de l'opuscule de 154 pp., broché, qui parut, sous une veste saumon, en 1955, aux Editions Panorama, à Fribourg.

Publié sous le parrainage de M. Paul Thierrin, il est dédié à feu Robert Loup, qui « nous laisse une œuvre scellée à jamais dans la perfection ».

\*

Il s'ouvre par une « présentation » où l'auteur expose son point de vue : nous offrir « un bouquet de fleurs de papier écloses en marge des lexiques et des grammaires », « des notules à bâtons rompus », inspirées par le goût du divertissement linguistique, et des « propos sur la langue et le langage » tirés des grands écrivains. Il se clot sur un bouquet d'artifices, sur cette lettre, farcie de calembours, de l'abbé Tise et, aux pp. 147-153, par une *Table analytique* conçue suivant l'ordre chronologique dont les chiffres renvoient aux pages visées.

Cet ouvrage, comme ses prédécesseurs, n'a rien de systématique, ni moins encore de scolaire. On s'y promène, comme au printemps, dans un bosquet touffu égayé de fanfares d'oiseaux, insouciant et léger, l'œil aux aguets, découvrant à un tournant d'un sentier moussu un aspect inédit du paysage.

\*

C'est un compendium plaisant de notions, théoriques et pratiques, la transcription des chroniques, bi-hebdomadaires, de *La Liberté*, sous l'enseigne « Le coin du linguiste » que M. Humbert rédige avec cette fringale de savoir, sa légèreté de touche et son sens linguistique habituels, ce style, surtout, dont