

Éducation et santé mentale : une publication de l'Unesco [suite]

Autor(en): **Dupraz, Laure**

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **85 (1956)**

Heft 8-9

PDF erstellt am: **20.06.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Education et santé mentale

Une publication de l'Unesco

4. L'enseignement secondaire

Le chapitre VI est consacré au développement des adolescents. Ceux-ci sont dans un état particulier de sensibilité affective, leurs besoins sont très variables sans que l'on dispose de moyens qui puissent y répondre partout et toujours de façon efficace. En effet, bien des traits des adolescents sont le reflet du milieu dans lequel ils vivent. On se rend mieux compte, aujourd'hui, de la composante « socio-économique » du phénomène adolescence. Dans la civilisation européenne, celle qui a intéressé les participants à la Conférence de Paris, pour être admis dans le monde des adultes avec ses privilèges et ses responsabilités, l'adolescent doit traverser une période de transition de quelques années, une sorte de *no man's land*, selon l'expression très heureuse du rédacteur du chapitre, dans lequel il se trouve hors de l'univers des enfants auquel il n'appartient plus et hors de l'univers des adultes auquel il n'appartient pas encore. La complexité, l'instabilité de la situation sociale donnent aux transformations physiques, physiologiques qui précèdent, marquent et suivent la puberté, une ampleur de résonance qui dépasse de beaucoup celle que, à elles seules, elles déclencheraient. Les transformations de la vie sociale concernant l'adolescent sont souvent beaucoup plus fonction de son âge que de son degré de maturité psychologique dont les composantes, intellectuelle, affective, sociale, peuvent atteindre des niveaux fort divergents. Son émotivité s'accroît, les mécanismes de contrôle et d'inhibition construits jusque là ne suffisent plus. L'éducateur devra l'aider à les rétablir, à développer la capacité de différer une réaction, c'est-à-dire de ne pas réagir à la première impulsion. Tout cela peut être générateur de craintes, de peurs, d'anxiétés, d'agressivité, de refus. Le sentiment de sécurité auquel l'adolescent était peut-être parvenu est ébranlé. Il est en équilibre instable entre les facteurs de maturation et les pressions de milieu ; il se heurte à de nouvelles exigences, à des dangers, à des frustrations dont il ne saisit pas le véritable sens.

Le problème de l'acceptation, du contrôle d'un des instincts les plus violents, le problème de l'équilibre sexuel à trouver se pose aux jeunes. Parfois, les attitudes erronées acquises au cours de l'enfance, les craintes, les inhibitions des adultes, causes d'une éducation sexuelle déformante, le leur rendent particulièrement difficile. L'augmentation de leur force, leur maturité physique s'accompagnent tout naturellement d'un effort pour se libérer de la dépendance affective, intellectuelle, économique du milieu familial. Or, lorsque les adultes desquels relèvent ces jeunes cherchent leur propre sécurité dans la domination autoritaire de ceux-ci, le fossé se crée entre eux, on aboutit au conflit des générations, « l'un des traits caractéristiques de certaines sociétés européennes » (p. 162), dont l'adolescent sortira écrasé, incapable de sortir de cet état, ou chargé d'une agressivité dont les effets ne pourront être que néfastes. De même, lorsque les adultes font naître la crainte dans l'esprit de l'adolescent quand celui-ci, répondant au mouvement de nature qui le porte à s'affirmer, se propose d'essayer ses forces sur quelque terrain que ce soit, ou lorsqu'ils l'entourent d'une protection qui

l'étrangle, traçant des frontières trop restreintes au terrain de ses expériences, le jeune risque de perdre toute sécurité. Or, il est des confrontations avec la réalité que les adolescents doivent faire personnellement, si l'on veut qu'ils accèdent un jour à l'état d'adultes.

L'adolescent porte un vif intérêt aux rapports humains, il fait partie de nombreux groupes en dehors de la famille et de l'école ; il découvre ainsi la diversité des relations familiales, la multiplicité des rapports individuels. C'est donc le moment de lui apprendre comment se comporter avec autrui, comment dominer sa timidité, sa maladresse, comment avoir des attitudes saines envers le sexe opposé. L'un des moyens les meilleurs d'y parvenir est de discuter amicalement et sérieusement les modes de comportement qu'il voit réalisés dans les films, les pièces de théâtre, ses lectures ou autour de lui. Ces discussions peuvent se faire en petits groupes. Il va de soi que l'adulte doit savoir créer l'atmosphère de confiance qui rendra la conversation utile, il ne doit pas s'ériger en *laudator temporis acti*, il doit savoir écouter et traiter les jeunes en être humains, capables de prendre et de porter une responsabilité, auxquels il laisse la liberté d'avoir une opinion, quitte à savoir la motiver et la défendre. Ces discussions contribuent indubitablement à un développement sain. Discuter, toutefois, ne suffit pas. Famille et école doivent encore, même au prix de quelques inconvénients — mais sans risques acceptés par l'adulte, risques pesés d'ailleurs, pas d'éducation —, toujours davantage faire confiance aux jeunes, leur laisser la responsabilité de leur éducation, de leurs actes. C'est ainsi qu'on les prépare à entrer avec confiance dans le monde des adultes, à comprendre la complexité, la richesse des rapports sociaux et à désirer servir la communauté. Le conflit des générations n'existe pas là où les relations adultes-jeunes sont bâties ainsi que nous venons de le préciser. Malheureusement, dans les sociétés vieillissantes, comme en Europe occidentale, l'écart d'âge entre les générations est très grand. Les adultes, chargés d'élever les jeunes, ne réalisent pas toujours suffisamment que l'éducation qu'ils ont reçue hier n'est peut-être pas celle qui convient à ceux qui grandissent aujourd'hui dans un monde dont l'évolution se fait à un rythme accéléré. Ils ne mesurent pas que prendre leur propre adolescence comme système de références pour porter un jugement de valeur sur la jeunesse actuelle est faux. L'adolescent d'aujourd'hui ne peut être la copie conforme de l'adolescent d'il y a quarante, cinquante ans. Il est à noter que certains parents ne comprennent pas que les adolescents éprouvent normalement le besoin de jouer de multiples rôles, de s'identifier avec un acteur de cinéma, un champion, le camarade plus âgé, le héros du livre lu. Ils les en blâment, sans réaliser que le jeune « essaie » en quelque sorte diverses personnalités avant de trouver celle qui sera la sienne. Ils s'en irritent maladroitement, à contretemps, et le climat familial cesse bientôt d'être un climat d'épanouissement. . .

Une mise en garde est ici d'importance. Les jeunes sont amenés à se poser la question du sens de l'existence. Profitant de leur instabilité, grâce à l'emprise de fortes personnalités, on peut leur imposer une doctrine philosophique, opérer un endoctrinement. Ces pressions, telles que les exercèrent les régimes totalitaires, par exemple, créent chez les jeunes une fallacieuse impression de sécurité que l'on peut augmenter encore par l'affirmation d'une suprématie sur autrui pour les tenants du système. Aussi racisme, antisémitisme, hostilité contre l'homme de couleur, xénophobie sont des moyens de choix de créer cette sécurité. Les anxieux, les inquiets se rallient, leur agressivité se canalise, s'oriente —

songeons ici à l'intentionalisme décrit par de Greeff — ; les meilleurs, après s'être ralliés, eux aussi, traversent ensuite des crises de doute et d'anxiété. Notons qu'il est d'autres dictatures que celle de la politique. « Des éducateurs, des parents, des animateurs de clubs peuvent se conduire en véritables dictateurs envers les jeunes gens, en cherchant inconsciemment à tirer une jouissance de leur propre dévouement. C'est pourquoi les adultes autoritaires et ceux qui, par manque de maturité, ont soif de domination devraient être éloignés de tout poste qui leur conférerait quelque influence sur les jeunes gens » (p. 169). Il n'y a santé mentale que s'il y a équilibre intérieur fondé sur des convictions procédant d'une expérience personnelle authentique.

La situation de l'adolescent vis-à-vis du problème religieux aujourd'hui est difficile. Le monde contemporain ayant contesté la primauté de l'interprétation religieuse de la vie, le jeune se trouve souvent en face de l'absence d'un système de références généralement admis, aussi se sent-il fort perplexe, — plus que ne le furent ses parents, ses grands-parents à son âge. L'éducation morale et religieuse des jeunes ne consiste pas seulement à leur enseigner la religion, elle consiste à leur en faire vivre la vérité et les réalités dans un climat de libération authentique, progressive, à ne pas éluder la question des rapports entre l'expérience religieuse et l'expérience scientifique, à faire comprendre ce qu'est la tolérance sainement entendue. Cette éducation refuse le caractère négatif qui marque sa caricature : à savoir un moralisme rigide, autoritaire, essentiellement répressif, générateur de craintes et de scrupules maladifs. Elle refuse toutes les façons d'interpréter la religion qui fixent le sujet à un stade infantile ou à des conceptions fétichistes. En bref, l'éducation religieuse qui est pleinement telle doit se garder de tous les inconvénients qui « se retrouvent partout où l'éducation est mise au service du sectarisme, des préjugés et de la politique et où le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant cesse d'être la préoccupation principale » (p. 173).

Le chapitre VII, l'École et l'adolescent, s'intéresse spécialement à l'aspect intellectuel du développement des adolescents. On estime aujourd'hui que l'efficacité intellectuelle innée progresse jusque vers l'âge de 14-15 ans au moins. Aussi l'écart entre les moins doués et les plus doués, loin de rester ce qu'il était à l'école primaire, se marque-t-il toujours davantage. Mais la tension émotive, la complexité, souvent la nouveauté des problèmes devant lesquels l'adolescent se trouve placé mettent à rude épreuve le pouvoir d'adaptation de l'intelligence. L'éducation à cette période, plus que jamais, devra tenir compte de tout l'être du sujet, veiller à ce que l'enrichissement de l'intelligence ne soit pas handicapé par des défauts de la personnalité et qu'il coïncide avec l'enrichissement de la personnalité morale. Au cours de l'adolescence, se manifeste une différenciation des différentes aptitudes de l'esprit. Leur rythme de progrès, la façon dont elles s'organisent entre elles, le degré dans lequel chacun les possède, l'influence sur elles des intérêts, du tempérament, du milieu sont très divers chez les différents sujets.

En Europe, le régime scolaire établi pour les enfants à partir de 11-12 ans tend à tenir compte de cette différenciation, mais, en outre, des besoins de la société à un moment donné. Depuis trente ans, l'enseignement donné dans les écoles jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire connaît trois formes : l'enseignement du second degré orienté vers l'entrée à l'université et l'exercice d'une profession libérale, l'enseignement orienté vers l'étude des questions commerciales et techniques, mais de caractère préprofessionnel, l'enseignement qui prolonge et élargit l'enseignement primaire. L'observation ayant montré que, de fait, le choix

entre ces écoles impliquait déjà une orientation professionnelle alors que les enfants sont trop jeunes pour prendre une décision quasi irrévocable, les années d'école qui s'adressent aux enfants de 11-15 ans sont de plus en plus considérées comme la période au cours de laquelle le choix peut s'opérer (« cycle d'orientation » de l'enseignement en France, par exemple). Dans certains pays, pendant ces années, les enfants fréquentent une école moyenne au sortir de laquelle ils se spécialisent. Ailleurs, on s'arrange pour que le passage d'un genre d'enseignement à un autre soit possible. L'enseignement professionnel proprement dit ne commence guère avant l'âge de 13-14 ans (au Danemark, à 18 ans). C'est ainsi que l'orientation devient de plus en plus cumulative et continue.

La durée de cet enseignement pose de nombreux problèmes. La plupart des éducateurs estiment que pour avoir une valeur réelle, il doit comporter 4 ou 5 ans d'études à plein temps. Si l'on tient compte qu'il s'adresse à des adolescents, si l'on regarde la puberté comme le début de l'adolescence, cet enseignement commencerait vers 12-13 ans et les enfants seraient tenus jusqu'à 18 ans à la fréquentation scolaire obligatoire. Pour des motifs financiers et en raison du besoin de main-d'œuvre, nombre d'Etats considèrent cet état de choses comme irréalisable ; aussi se contentent-ils de fixer vers l'âge de 15 ans la fin de l'obligation scolaire à plein temps. Par contre, l'enseignement à temps partiel, facultatif ou obligatoire, les cours du soir, les cours professionnels faisant une large place à l'enseignement général se sont développés. Il semble donc que, aujourd'hui, l'Europe regarde l'adolescence entière comme une période de développement dirigé.

Le problème qui se pose à cet enseignement postprimaire n'est pas simple. Sa responsabilité est plus immédiate que celle de l'enseignement primaire vis-à-vis de la société dans laquelle le jeune entrera. Or, cette société est chaotique, dans un développement fragmentaire et inégal. Elle offre des possibilités multiples mais non coordonnées. Cette incohérence peut devenir source de tension. Il y a plus : dans un même pays, des différences énormes se manifestent dans le degré de l'évolution et des tendances ; si, du point de vue économique et social, on assiste à un nivellement, on doit constater que l'unité des esprits relative à la compréhension et à l'acceptation des idées qui sont à la base de la culture est inexistante. Aussi l'enseignement secondaire se caractérise-t-il finalement par la variété de ses buts, de ses programmes. Il est souvent une sorte d'amalgame d'éléments disparates apportés par le cours de l'histoire et de notions relevant de multiples conceptions économiques, politiques, sociales. Une autre réflexion s'impose encore : la multiplicité des choix possibles ne risque-t-elle pas de créer artificiellement des divisions entre les enfants qui font des études de caractère différent dans des écoles différentes et par là de fragmenter la culture, d'en faire un lien très superficiel, voire artificiel ? Et, poussant le problème et rejoignant ici le problème de la santé mentale, on peut se demander si la spécialisation qui existe dans l'ordre économique — et qui, par voie de conséquence, entraîne la multiplicité des choix — si cette spécialisation qui exige un petit nombre de techniciens, de chercheurs hautement qualifiés et réclame des ouvriers qui ne sont trop souvent que la main qui guide la machine, ne limite pas la possibilité de collaboration culturelle et sociale qui peut s'établir entre les groupes et les individus ? On peut se demander encore si, enlevant à la fois à la grande masse la satisfaction que l'on éprouve à faire un travail dans lequel on peut mettre quelque chose de soi, lui enlevant la responsabilité consciente et complète de la tâche à exécuter, la

spécialisation n'est pas à la base d'un découragement qui se manifeste dans nombre d'affections psychosomatiques ?

Les considérations faites montrent que, aujourd'hui, le slogan : « l'enseignement doit être axé sur l'élève » n'est pas applicable dans sa forme extrême à l'enseignement aux adolescents ; mais, d'autre part, l'enseignement ne saurait pas non plus être fixé sur la seule adaptation à la société, il ne serait alors plus que « professionnalisation » et endoctrinement. Il s'agit de considérer à la fois les deux éléments du problème et de tirer les conséquences que cette situation impose. Malheureusement, en éducation, le conservatisme passif, la force d'inertie prévalent trop souvent, si bien que, çà et là, aujourd'hui, on en arrive à dissocier l'enseignement de la vie contemporaine.

Si l'école secondaire veut jouer son rôle dans la préservation et l'épanouissement de la santé mentale, elle ne peut se limiter à la seule formation intellectuelle. Elle doit se préoccuper de ses répercussions sur la vie affective et se rappeler que, quelle que soit sa forme, elle est un système de relations humaines. Si elle l'ignore, l'indifférence, la sécheresse qu'elle témoigne aux élèves développent chez eux passivité ou crainte. Leur énergie affective peut se dissiper en rêveries ou s'épuiser dans une lutte épuisante et vaine. L'école secondaire doit tenir compte des tensions et des inquiétudes qui tourmentent les jeunes d'aujourd'hui et de leur besoin d'une interprétation du monde et de la vie. Elle doit surtout donner aux élèves la soif d'une culture dont l'acquisition est l'œuvre de l'existence entière.

Le programme doit donc être conçu en fonction des besoins des enfants et de la société où il doit entrer, dès lors les différents aspects de la culture et des modes de pensée sont plus importants que les matières à apprendre. Il y a le domaine des relations humaines dont la connaissance et l'appréciation peuvent être communiquées à l'élève de manière qu'il se comprenne lui-même et les autres, en lui faisant voir par exemple comment géographie et histoire influencent sa propre existence, comment la façon dont les personnages des pièces de théâtre et des romans réagissent peut se rapprocher de l'expérience qu'il fait lui-même dans sa vie quotidienne. Il y a le domaine de la connaissance du monde physique et celle des bases numériques et quantitatives sur lesquelles est fondé notre savoir. Mais, ici encore, il ne s'agit pas de faire ingérer les éléments des diverses sciences comme les éléments de systèmes fermés sur eux-mêmes, indépendants les uns des autres. Ce qui compte, c'est de faire observer, expérimenter, déduire, penser objectivement, c'est la manière dont le maître saura utiliser les disciplines enseignées pour inculquer des attitudes de pensée. La science appliquée est trop vaste pour que beaucoup de gens puissent devenir des compétences dans la matière, mais il importe que tous reçoivent une formation scientifique suffisante pour échapper à la superstition vulgaire, à la superstition de la technologie. Le programme doit encore donner le moyen de créer et de s'exprimer : or, dans nombre d'écoles, le seul moyen officiel autorisé laissé aux élèves, c'est écrire — et encore n'est-il guère utilisé pour permettre l'expression de soi. Les moyens non verbaux d'expression sont encore plus maltraités. On les sacrifie aux études dites « sérieuses ». Or les arts d'expression sont indispensables à l'école secondaire ; ils donnent aux pulsions instinctives l'occasion de se traduire, donnent aux élèves enrichissement et compétence dont ils tireront profit tout au long de leur existence, ne serait-ce que pour organiser leurs loisirs. Les activités créatrices sont pour l'adolescent ce que le jeu est pour l'enfant. Chez celui-là l'inaptitude au jeu est le symptôme de troubles et de régression affectifs, chez celui-ci le fait des

barrages apportés à l'expression créatrice est à la fois un effet et une cause de nombreux troubles psychiques. En bref, le programme devrait tendre à la transmission de la véritable culture, celle qui comporte une participation et une expression actives au même titre que l'assimilation de connaissances variées. Il devrait amener les sujets à cette sécurité que donne la conscience du pouvoir et des limites de sa propre intelligence. Il ne suffit pas de déterminer les bornes de son endurance physique pour avoir une connaissance de ses capacités. Il faut aussi acquérir cette saine humilité qui reconnaît que le savoir est en défaut. L'enseignement trop tôt spécialisé, axé sur la connaissance théorique, risque de créer chez les élèves un sentiment de confiance abusif et une incapacité de contact avec ceux qui passent par une formation différente.

La réalité sociale contemporaine s'élève contre la distinction qu'on a voulu parfois souligner entre culture générale et enseignement technique. L'inutilité pratique n'est pas le signe de la culture générale : n'est-ce pas un objectif professionnel que de se préparer au baccalauréat, le posséder est la condition *sine qua non* de l'admission à certaines carrières ? On doit constater, par exemple, que certaines études de textes, de Shakespeare, de Dante, ou de Molière, par exemple, ne peuvent être considérées comme du travail de culture, lorsqu'il s'agit avant tout d'arriver à être capable de passer un « test » de connaissances, et de le passer selon les marottes de l'examineur, pourrait-on ajouter. Par contre, une étude pratique, réellement esthétique, intelligemment théorique du travail du fer peut avoir une véritable valeur culturelle et formative. « Le pédant et le technicien à l'esprit étroit ont bien des points de ressemblance ; ils sont l'un et l'autre le produit d'une concentration exclusive sur les formes plutôt que sur les principes, sur le contenu plutôt que sur les rapports, en un mot sur l'instruction plutôt que sur l'éducation » (p. 190).

Il semble donc acquis qu'une période de différenciation doit précéder la spécialisation professionnelle, c'est-à-dire que jusqu'à ce que les élèves aient 15 ou 16 ans, on devrait réduire au minimum l'instruction et l'éducation professionnelles. L'orientation des études devrait être déterminée en fonction des aptitudes des élèves, de leurs intérêts et en fonction de catégories professionnelles très larges, et leur organisation être telle qu'il y ait une possibilité de passer d'un genre à l'autre si l'on devait constater une erreur d'aiguillage. La formule d'un « tronc commun » au départ trouve ici sa pleine signification.

L'éducateur qui se trouve en face du problème de l'orientation est devant une question fort délicate à résoudre. Il est plus facile de sélectionner les sujets en vue d'une profession donnée — de voir s'ils ont les capacités intellectuelles ou les dons psychophysiques exigés par la profession donnée — que de faire de la véritable orientation, c'est-à-dire de définir quel métier convient à telle ou telle personne. Comme c'est en cours d'emploi que les aptitudes se révèlent le mieux et s'adaptent le mieux, l'enseignement devrait avoir pour tâche à ce moment de compléter la besogne quotidienne que les apprentis font dans le milieu de travail, rendre plus aisée leur adaptation à la vie professionnelle, continuer à les développer et les aider à se former une compréhension du monde qui les entoure. Cet enseignement leur est nécessaire pour les amener à fixer leur instabilité professionnelle, si typique de cette période de leur vie, les guider de façon judicieuse et bienveillante.

On pourrait s'imaginer que les jeunes qui se tournent vers l'enseignement du second degré de type traditionnel sont plus favorisés que leurs camarades.

Mais, si l'on tient compte du critère que constitue le succès aux examens finals donnant l'accès à l'Université, il semblerait que 10 % seulement des enfants tirent profit des études de type classique. Toutefois avant de comparer les chiffres de départ et ceux d'arrivée, il faut se rendre compte que certains enfants abandonnent ce genre d'études en cours de route, certains élèves ne s'y adonnent que jusqu'au moment où ils atteignent l'âge de l'émancipation scolaire, d'autres le quittent pour des raisons financières, d'autres par manque de dons. Il se produit dans ce domaine certainement un gaspillage de forces. Certains enfants qui sont obligés en raison des traditions, des ambitions de leur famille, de suivre l'enseignement traditionnel ne peuvent aller jusqu'au bout de leurs études, faute d'aptitudes, et éprouvent un grave sentiment d'échec et de frustration qui les marquera pour l'existence, alors que, au même temps, les dons de certains autres restent inemployés parce qu'ils n'ont pas les moyens financiers qui leur permettraient de suivre cette forme d'enseignement. Cette situation toutefois tend à s'améliorer depuis 1945 ; presque tous les grands États ont adopté et réaffirmé le principe de l'égalité de tous à l'accès à l'éducation et ils ont différencié très considérablement l'enseignement du second degré.

Mais tout cela soulève de graves questions concernant l'hygiène mentale. Il peut y avoir un problème d'inadaptation sociale. Si, par exemple, le fils bien doué d'un travailleur manuel accède à un tel enseignement et peut y persévérer grâce à la formule des bourses, il s'y heurtera à des traditions, à un système de valeurs qui se traduit dans les programmes, les méthodes, l'atmosphère de la maison, bien différent de celui du monde auquel il appartient : de là peut naître un conflit aigu entre le foyer et l'école. Il peut se faire que, à la maison, il ne puisse s'installer pour travailler, en raison du manque d'espace ou de l'incompréhension de son milieu pour celui qui ne travaille pas de ses mains. Il se sépare des camarades avec lesquels il a vécu jusque-là, il se sentira différent d'eux, il sera encore dépendant, alors que, eux, gagnent déjà leur vie. Le désir d'arriver, d'utiliser au mieux ses chances, peut développer en lui une inquiétude extrême à l'idée d'un échec. Ces conflits peuvent rendre compte de nombreuses défections en cours de route et d'une série d'échecs.

Un autre problème d'hygiène mentale est celui que présente le cas de l'enfant de milieu aisé qui suit l'enseignement traditionnel, mais qui n'est pas fait pour ce genre d'études — c'est le cas de l'inadaptation intellectuelle — et que, par vanité, on ne change pas d'école, mais que l'on traîne d'un échec à l'autre. A ne juger que par la statistique, le nombre des élèves inadaptés serait d'un tiers du total et même davantage, si on inclut parmi eux les élèves « dont on peut dire qu'ils ont survécu à leurs études plutôt qu'ils n'en ont tiré profit » (p. 198). Lorsque le personnel enseignant se borne à être un personnel « instructeur », indifférent à la vie personnelle des élèves, ceux-ci subissent certainement des dommages sérieux et durables. Pour y parer, il faudrait que, même dans le cadre étroit qu'imposent les examens à préparer, en dépit des programmes surannés, les maîtres cherchent à adapter leurs méthodes à leurs élèves, à cultiver avec eux des relations personnelles. Un changement dans l'attitude des esprits est nécessaire pour le bien des enfants. Il est hautement souhaitable que les parents, les maîtres, l'opinion publique apprennent peu à peu que l'enseignement traditionnel, s'il est pour les esprits les meilleurs une discipline rigoureuse, n'est pas, par lui-même et en soi, formateur. Un autre changement est nécessaire aussi : que l'on admette qu'il est de l'intérêt de l'élève, et de la société, que les élèves

brillants ne soient pas tous dirigés, quels que soient leurs dons et leurs projets d'avenir, nécessairement vers l'enseignement de type traditionnel. En fait, l'industrie, le commerce — le rédacteur du chapitre VII y insiste — ont besoin, eux aussi, de sujets exceptionnellement brillants. Aussi l'élaboration d'un humanisme scientifique ou commercial s'impose-t-elle, ainsi que l'établissement de l'égalité de prestige entre les divers types d'enseignement. Ce ne sera pas l'affaire seulement d'un décret. Mais, quoi qu'il en soit, il semble que, actuellement, l'enseignement secondaire s'oriente peu à peu dans la direction indiquée ci-dessus.

Le chapitre VIII approfondit quelques problèmes particuliers à l'enseignement secondaire. La première année de cet enseignement est riche en difficultés pour les élèves : ils quittent un certain nombre de leurs compagnons d'enfance, se trouvent tout à coup relégués au rang de « nouveaux », alors qu'ils étaient les « anciens » ; ils voient défiler un certain nombre de professeurs qui leur demeurent plus lointains que leur instituteur primaire et dont les méthodes varient de l'un à l'autre, des disciplines nouvelles leur demandent application et effort. De là, pour tous les enfants, un sentiment d'insécurité qui sera particulièrement marqué chez ceux qui sont de nature anxieuse. Aussi, l'attitude des maîtres est-elle d'une importance extrême dans cette situation affective, surtout auprès des enfants qui, à la suite d'un échec, ne sont pas entrés dans l'école de leurs vœux.

En raison du transfert dans un nouveau bâtiment, du grand nombre d'élèves qui se trouvent dans la maison, de la multiplication des maîtres, de la spécialisation des disciplines, les enfants éprouvent des difficultés d'adaptation qui peuvent être insurmontables. La spécialisation est, certes, nécessaire dorénavant, mais elle risque d'enfermer l'enfant dans un réseau de contradictions ; qu'on songe par exemple au fait que certains professeurs tolèrent des fautes d'orthographe dans les travaux qui leur sont remis, alors que d'autres poussent la minutie jusqu'à la pédanterie ! Les divergences entre les professeurs ne peuvent qu'engendrer la confusion dans l'esprit des enfants et c'est tant pis pour l'équilibre du développement de leur sens social, de leur vie intellectuelle et affective. C'est pourquoi la formule d'un professeur principal, conçu comme un guide de l'enfant qu'il connaît aussi en dehors de l'école, responsable de son développement sous toutes ses formes, est heureuse. Les jeunes maîtres — et souvent les autres aussi — ne soupçonnent pas à quel point les jeunes adolescents ont besoin de la sympathie, de l'appui d'un adulte, à condition qu'ils le sentent détaché. Il est clair qu'un esprit de collaboration doit régner entre les maîtres afin que leur action soit coordonnée aussi bien en ce qui regarde les principes généraux de la maison que la conduite à tenir envers les élèves. Il est essentiel que, ensemble et en toute bienveillance, ils cherchent à formuler des jugements objectifs sur ceux-ci et ne se contentent pas de formules forgées au hasard des conversations entre eux, formules qui, telle l'étiquette attachée à un colis, suivront les élèves au cours de leurs études. La confrontation des observations faites peut contribuer beaucoup à la consolidation de la santé mentale de l'enfant et empêcher l'aggravation de certains troubles. Sur le même plan, il faudrait avoir la garantie que le carnet scolaire joue un rôle positif dans le développement affectif des enfants. Tout cela suppose que les maîtres ont un véritable sens pédagogique et qu'ils ont joui d'une formation plus complète que celle qui est requise simplement pour l'enseignement de leur discipline. « Il est souvent plus facile de trouver des spécialistes que de bons maîtres ! » (p. 212). Cela suppose encore que les maîtres

aient vraiment leurs élèves ; or, trop d'entre eux ont à leur égard une hostilité ou une indifférence latentes qui se traduisent dans l'atmosphère et la discipline coercitive de la maison.

La composition de la journée scolaire doit être établie en tenant compte des tensions physiques, mentales, affectives qui accablent l'adolescent. Or, où en est-on ? La durée minima de la semaine de travail que l'élève fournit est de 35 à 40 h., elle peut atteindre 60 h. et au delà, compte tenu des heures de classe et des devoirs à faire. Quel adulte aurait le courage et la volonté de se soumettre à pareil régime ? Il n'est pas rare que l'enfant reçoive encore des leçons particulières, qu'il prenne part à l'une ou l'autre association de jeunes. Tous ses loisirs sont ainsi dirigés, alors que, pour leur équilibre, les adolescents ont besoin de moments de solitude, de liberté, qu'ils puissent organiser à leur gré. Les maîtres doivent prendre conscience de toutes les influences qui s'exercent dans l'existence de leurs élèves, d'où la nécessité de collaborer avec la famille, non pour s'immiscer dans la vie privée des élèves ou se substituer aux parents, mais pour faire entièrement leur part dans une œuvre commune.

Le système des examens, nécessaire pour assigner un but immédiat et fixer un niveau à atteindre pour déterminer certaines exigences à remplir sur toute l'étendue du territoire national, a subi, dans les pays d'Europe, des modifications dans son organisation, dans le choix des épreuves et les procédés de correction. Mal compris, il peut faire courir des dangers à la santé mentale de l'enfant, par exemple si l'on en fait l'événement capital de la carrière de l'écolier ; l'inquiétude des adultes gagnera par contagion les jeunes, ce qui peut leur être tout à fait nocif.

Le rôle attribué à la compétition serait aussi souvent à revoir. Elle ne doit pas engendrer la déloyauté, ni la tension ou le découragement fort dangereux au moment où l'adolescent prend conscience de sa personnalité. Il vaut mieux habituer l'adolescent à comparer ses performances entre elles, plutôt qu'à celles de ses camarades.

Quant à la discipline, elle ne doit pas être l'expression du sadisme ou de l'hostilité des adultes, elle ne doit pas être simplement répressive car, alors, elle ne construit rien, bien plus, elle peut développer en l'enfant un antagonisme généralisé pour tout ce qui a trait à toute autorité. La discipline « libertaire » est aussi à condamner ; les enfants ont besoin de se sentir encadrés par quelques obligations, sinon ils deviennent anxieux, tourmentés. Aussi le personnel enseignant doit-il formuler quelques règles générales à l'existence de la collectivité. Celles-ci ne doivent pas être nombreuses, mais expliquées aux élèves, se réaliser dans un climat de relations humaines, dans lequel la confiance faite aux élèves est réelle. Pareille discipline exige des maîtres pénétration, jugement, patience, mais aussi une sûreté personnelle telle qu'ils laissent les jeunes, dans la mesure du possible, apprendre par l'expérience et qu'ils ne projettent pas leurs peurs, leurs inquiétudes, leurs conflits dans la mentalité de leurs élèves. Il va sans dire que les châtiments corporels sont exclus de la conception d'une telle discipline ; ils risquent de nuire plus ou moins gravement aux individus quelque peu déséquilibrés et encouragent l'agressivité sous sa forme la plus brutale.

L'éducation sexuelle des adolescents est chose délicate, ne serait-ce déjà que par le climat dans lequel ils sont placés. Certains jeunes vivent dans des milieux où tout ce qui est en relation avec la vie sexuelle est encadré de tabous dont plus d'un est de caractère nettement malsain. Films, illustrés, vitrines de magasins, mille impondérables excitent l'érotisme des adolescents, alors que les facteurs

sociaux et économiques tendent à retarder de plus en plus l'âge du mariage. Aux parents de donner aux adolescents, franchement, simplement, les explications rassurantes dont ils ont besoin alors, de les préparer aux changements qui vont se produire en eux afin de les préserver de tout sentiment d'anxiété et de culpabilité. Malheureusement trop de parents encore établissent une conspiration du silence à ce sujet. D'autres adultes, maîtres, psychologues, médecins, prêtres sont dès lors appelés à intervenir ; leur action n'est bénéfique que s'ils ont la confiance entière de l'enfant, s'ils sont parvenus à se dégager de leurs propres conflits sexuels, n'éprouvent en face des jeunes ni crainte, ni anxiété, sinon l'initiation risque d'échouer, voire même de faire plus de mal que de bien. Mais l'éducation sexuelle ne saurait se borner à donner des informations, à rassurer, « l'éducation sexuelle consiste essentiellement en une préparation au mariage et à toute la gamme des relations infiniment nuancées entre hommes et femmes » (p. 234). C'est pourquoi le maître doit savoir utiliser toutes les occasions qu'offrent les cours d'instruction religieuse, d'histoire, de littérature, de discuter, d'éclairer dans la perspective des grands écrivains ce qui, au fond, est un problème personnel des élèves. L'appréciation des films de cinéma peut rendre aussi de grands services, c'est un tort que de vouloir faire comme si le cinéma n'existait pas ou de le condamner en bloc. L'actualité peut aussi prêter matière à discussion et permettre au maître de mettre les enfants en garde à la fois contre la pure sensualité et contre un faux idéalisme, un romantisme de quatre sous et de leur donner par là une conception saine de la réalité.

Un mot est à dire au sujet des amitiés passionnées qui, souvent, lient deux adolescents de même sexe et des admirations intenses qu'éprouvent les jeunes pour un professeur de même sexe. Certains adultes suspectent toutes les manifestations semblables et, par là, développent chez les jeunes un sentiment de culpabilité. Il y a là, de fait, une première exploration des relations personnelles, une crise passagère, un stade intermédiaire entre la totale dépendance affective vis-à-vis des parents, caractéristique de l'enfance, et l'émancipation affective qui, plus tard, permettra au jeune d'aimer un être de sexe opposé d'un amour d'adulte. Cette crise peut être dangereuse, toutefois, lorsqu'un des deux intéressés est anormal, victime de défauts d'adaptation ou souffre de frustrations. Une surveillance judicieuse, compréhensive, exercée par des personnes de bon sens, qui ne flairent pas le mal partout, est la meilleure garantie de l'issue heureuse de la crise.

Les amitiés passionnées, les « engouements » sont plus rares dans les écoles mixtes ; c'est alors le problème de la coéducation qui se pose. Le rédacteur du chapitre estime que lorsque les conditions de sagesse, de prudence, de santé mentale et morale voulues sont réunies, lorsque la coéducation ne heurte pas les attitudes traditionnelles de la collectivité, cette forme d'éducation peut offrir certains avantages. Devant les flirts passagers, il faut garder sa tête sur les épaules et ne pas réagir comme si le pire était fatalement inévitable ; les discours irrités, expressions de soupçons méfiants, faits par les adultes — par les professeurs célibataires femmes spécialement —, les interdictions massives, les séparations maladroitement ne peuvent aller qu'à fin contraire ou faire naître un sentiment morbide de culpabilité. Il s'agit de prendre franchement conscience de l'attirance qu'adolescent et adolescente exercent l'un sur l'autre, de revêtir envers eux une attitude à la fois ferme et bienveillante et de les amener avec tranquillité à comprendre qu'ils doivent faire preuve de retenue. Ici encore,

il s'agit de savoir se mettre à la portée des adolescents, de parler calmement, sereinement, des problèmes qui les tourmentent, de les diriger avec bon sens et bonté, de se garder de toute hostilité et de toute agressivité.

Un problème qui attire de plus en plus l'attention est celui de l'éducation des jeunes filles. Les programmes, les méthodes, les principes de l'enseignement sont, pour elles, étroitement calqués sur ce qui est offert aux jeunes gens. Ils ne tiennent pas suffisamment compte du fait que, pour la plupart des jeunes filles, l'avenir n'est pas lié exclusivement à l'exercice d'une profession, mais devra prendre en considération les tâches d'épouse et de mère. L'enseignement aux jeunes filles, spécialement dans les écoles de type classique, ne met pas ici suffisamment en valeur l'apport spécifiquement féminin à la collectivité, et, parce qu'il ne leur montre pas suffisamment que si elles diffèrent des hommes, elles ne leur sont ni inférieures, ni supérieures, il les prépare à rivaliser avec l'homme sur son propre terrain. Il leur fait ainsi éprouver comme un lourd handicap le fait d'être femme, ce qui, pour leur équilibre intérieur, est chose néfaste.

Le problème des groupes spéciaux, enfants mentalement insuffisants, enfants délicats et diminués physiquement, enfants inadaptés est étudié au chapitre IX. Comme il s'agit là de questions moins générales, nous renonçons à en donner le résumé, alors même que bien des considérations qu'il développe soient fort intéressantes.

5. La santé mentale et l'enseignement

Le chapitre X qui traite cette question est l'un des plus importants de l'ouvrage. Son rédacteur souligne que si l'on tient compte du fait que, en neuf ou dix ans de scolarité, un enfant a des chances de passer dans les mains de quinze, voire de plus de vingt maîtres, il est étrange que l'on n'ait pas fait plus de recherches pour étudier l'influence qu'exercent sur les enfants la personnalité et les actes de leurs professeurs. D'autres raisons encore rendent ce fait surprenant : le maître, de façon plus ou moins apparente, mais toujours, est le chef de la classe, celui dont émane ou non un sentiment de sécurité, celui qui représente à l'enfant l'autorité familiale et l'autorité de la société. Il introduit l'élève dans un monde de valeurs qui est plus vaste que celui de la maison. Comme il est seul adulte en face du groupe scolaire, c'est lui qui détient la science du bien et du mal. Son influence, sur les enfants, pour tous ces motifs, peut être considérable. Le maître a encore un rôle à jouer envers les parents. Sa personnalité, la façon dont il rencontre les parents peuvent contribuer beaucoup au rapprochement entre famille et école. L'influence qu'il peut exercer dépend, pour une large part, de la valeur sociale et de la situation économique qui lui sont reconnues. L'appréciation que le public porte sur la profession enseignante est, dans une certaine mesure, un élément déterminant du traitement qui est alloué au corps enseignant, mais, d'autre part, elle est elle-même déterminée par ce traitement : on se meut ici dans un cercle. Dans les pays d'Europe, on peut établir que, de manière générale, le gain des enseignants est inférieur à celui des professions libérales, dans certains cas inférieur à celui des professions de l'industrie et du commerce. Par contre, à la différence de la plupart des travailleurs intellectuels, les enseignants jouissent d'une certaine sécurité d'emploi, de vacances, et, à la fin de leur carrière, d'une retraite. L'enseignement constitue l'un des débouchés pour jeunes gens et jeunes

filles qui désirent s'élever dans l'échelle sociale ; dans certains pays, un système de bourses est destiné à faciliter le recrutement des candidats. Beaucoup de pays d'Europe ont connu une série de crises industrielles, causes de chômage : aussi pour beaucoup de parents la sécurité matérielle qu'offre la profession enseignante présente-t-elle un intérêt, mais d'autre part, la carrière enseignante n'offre à l'ambition qu'un champ limité, les possibilités d'avancement sont fort peu nombreuses, le passage à d'autres fonctions correspondant au niveau de culture des enseignants n'est pas aisé, la différence entre les exigences requises pour l'enseignement aux divers degrés restreint la mobilité au sein de la profession, si bien que cet état de choses peut engendrer des tensions. Ces tensions sont à prendre en considération lorsqu'on songe aux relations personnelles dont le réseau constitue la vie de l'école sous toutes ses formes et à tous ses degrés, relations qui se nuancent diversement selon le degré d'évolution atteint par les enfants ; elles ont leur importance dans l'hygiène mentale de la collectivité. A cela s'ajoute la manière dont s'est opéré le développement psychique de l'enseignant, la façon dont il a dominé les méthodes par lesquelles il a été lui-même instruit, le système de discipline auquel il a été soumis et la manière dont il s'en est libéré. Il faut savoir que la discipline dans une classe peut être l'expression de tendances agressives, souvent inconscientes, de l'enseignant, celle de son ressentiment contre la forme de discipline qu'il a subie dans sa famille ou à l'école, comme elle peut, aussi, en être la copie conforme. Ses élèves, en raison de leur immaturité, ne le verront pas tel qu'il est, mais le verront à travers les attitudes, les préjugés de leur famille, ils adopteront envers lui l'attitude consciente et inconsciente que leur éducation a formée en eux vis-à-vis de tout ce qui revêt une autorité et, en retour, naîtront en l'enseignant des sentiments dénués de toute objectivité, le plus souvent inconscients, qui l'inspireront dans son comportement envers eux. Chez certains enseignants, des complexes d'infériorité, de jalousie, d'hostilité qui datent de leur enfance et qu'ils n'ont pas liquidés se réactiveront en face de tel élève qui est la « résurrection » de l'enfant qu'ils craignaient ou qu'ils auraient voulu être.

Il existe une étude américaine qui divise les maîtres en deux catégories, ceux dont le comportement est « dominateur » et ceux dont le comportement est « intégrateur ». Le comportement dominateur se manifeste « dans tous les contacts sociaux dans lesquels l'activité de l'enfant ou du groupe est déterminée par l'expérience ou par le jugement du maître » (p. 297). Le maître au comportement intégrateur est celui qui « permet aux enfants de décider eux-mêmes, au moins partiellement, de leur activité intellectuelle ou collective à la lumière de leur jugement et de leurs expériences propres » (*Id.*). L'observation montre que la domination incite à la domination, risque de stimuler les tendances agressives et d'instaurer le régime sous le signe : agression-domination-résistance-agression. Le comportement intégrateur qui, d'ailleurs, n'exclut pas l'exercice d'une saine autorité, de cette autorité nécessaire à la sécurité intérieure, encourage les enfants à la participation, à la coopération.

L'expérience montre que la présence d'une personne de disposition agressive ou névrotique suffit à transformer complètement le climat du milieu dans lequel travaillent un ensemble de personnes, une manifestation d'agressivité retentissant sur l'ensemble des relations. Or, du fait de la non-maturité des enfants qui, de par leur âge, n'ont pas encore acquis la maîtrise de soi, le danger de perturbations affectives est à prendre en considération à l'école. Cette situation exige des enseignants la connaissance de leurs mécanismes de défense et de répression et un

empire sur soi-même plus poussés que dans toute profession — ce qui, d'ailleurs, explique en partie la fatigue et l'usure entraînées par l'enseignement. Le danger est que l'autorité dont le maître est revêtu peut lui masquer à lui-même sa propre immaturité. Celle-ci peut s'expliquer aussi par le fait que certains enseignants sont sortis de l'école pour entrer dans l'institution qui forme le personnel enseignant — que ce soit l'école normale ou l'université — et qu'ils ont quitté celle-ci pour retourner à l'école, de l'autre côté de la barrière. Ils n'ont pas toujours eu l'occasion d'acquérir l'objectivité qui leur permettrait de voir clair en eux, de surmonter l'agressivité qu'ils traduisent par l'ironie, le sarcasme, d'échapper à l'identification sentimentale. Pour ces raisons, ils sont une menace latente pour leurs élèves.

Un enseignant voit, en Europe, défiler en moyenne une quarantaine de classes, soit un nombre d'élèves compris entre mille et deux mille. C'est pourquoi il est important de discerner les motifs qui amènent les jeunes à embrasser la carrière de l'enseignement. Certains la choisissent pour des raisons très élevées : l'amour des enfants, le désir de transmettre à d'autres la culture reçue, la volonté de servir autrui ; d'autres, pour des motifs moins élevés : le désir d'assurer leur propre sécurité financière, de jouir du prestige attaché à la fonction, des vacances qu'elle accorde ; d'autres, plus simplement sous le poids des événements. Beaucoup deviendront des enseignants excellents, compétents, qui exerceront une influence déterminante sur l'heureux développement de leurs élèves. Mais certains candidats sont exposés à succomber aux risques de tension qu'apporte la profession. Les sujets timorés peuvent la rechercher en raison de sa stabilité, d'autres qui sont dépourvus de sécurité profonde y cherchent une occasion facile de s'affirmer, d'exercer une domination, d'imposer leurs principes, d'autres voient avant tout dans la profession le moyen d'assurer leur vie intellectuelle à eux.

La sélection des futurs enseignants se fait généralement en Europe d'après les succès obtenus dans les études, la moralité, les aptitudes physiques. Dans certains pays, les candidats passent devant un comité de sélection dont la tâche est d'éliminer les sujets qui présentent une instabilité manifeste. On ne va guère plus loin : le nombre des postes dépassant celui des candidats, on n'écarte guère que ceux qui sont manifestement inaptes. Puis, jusqu'à aujourd'hui, les moyens dont on dispose pour apprécier la personnalité tout entière n'offrent que des possibilités restreintes lorsqu'il s'agit de fixer la présence d'une aptitude aussi complexe que l'aptitude à l'enseignement. Toutefois, ces possibilités devraient être utilisées à plein. Les tests « situationnels » peuvent rendre des services utiles. A diverses reprises, pendant une période d'essai, au début des études, on place le sujet dans des situations que comporte l'enseignement, on l'associe à des activités en commun avec d'autres candidats, on lui explique les exigences de la profession. Des « guides » responsables l'observent de façon prolongée. Au bout de cette période, on prie le candidat de présenter un rapport dans lequel il expose ses opinions sur ses camarades, analyse ses réactions. Tous les renseignements ainsi recueillis permettent de se faire un jugement fondé sur lui. Mais cela est d'autant plus délicat que le candidat est loin d'être mûr, son développement ultérieur, la formation qu'il recevra pourront éliminer peut-être un certain nombre des difficultés qu'il présente au moment où il commence sa formation professionnelle. Tout candidat doit être suivi d'assez près pour qu'on puisse, cas échéant, le diriger vers une autre orientation avant qu'il soit trop tard.

En tout état de cause, un des buts de la formation professionnelle est d'assurer

un développement psychologique sain aux candidats en leur apprenant tout d'abord à connaître les facteurs conscients et inconscients qui, du point de vue psychologique, conditionnent leurs réactions, en leur donnant éventuellement les conseils personnels qui leur seraient nécessaires pour qu'ils parviennent au maximum d'objectivité et de détachement. Ils devront aussi se pénétrer de l'importance des rapports entre les personnes et les groupes, acquérir une certaine expérience des problèmes que posent autorité, liberté, coopération. C'est dire l'importance du cours de psychologie, cours qui ne doit pas en rester à la réalité verbale, mais passer à l'observation d'enfants, de groupes d'enfants, amener les candidats à s'analyser eux-mêmes — non pour développer en eux un goût maladif de l'introspection — mais pour qu'ils se connaissent en vue de l'établissement d'un travail constructeur et optimiste en eux et autour d'eux. La qualité de l'atmosphère de l'école normale est capitale. Cette atmosphère doit s'établir sous le signe de la collaboration de tous ceux qui sont dans la maison et d'une certaine liberté et d'une part de responsabilité laissées aux élèves. Les activités pratiques et artistiques doivent trouver leur place au programme ; elles ne sont pas que l'apprentissage de techniques que le maître pourra utiliser plus tard, elles sont nécessaires à la libération des émotions et à l'établissement de l'équilibre affectif. Il est nécessaire aussi d'avertir les candidats des problèmes que leur présenteront leurs élèves en cours de croissance pour qu'ils sachent les difficultés normales qu'ils rencontreront, la manière d'y faire face et les difficultés qu'il faut adresser à un service psychologique. Il faut leur apprendre à tenir un dossier scolaire qui pourra être utile à l'orienteur professionnel le jour où les enfants devront choisir un métier. Ils devront aussi être renseignés sur les réactions et les processus psychologiques que comporte l'acquisition des diverses connaissances. Il faudra aussi les former à parler aux parents, à étudier le milieu dans lequel ils travaillent, les ressources qu'il a pour qu'ils apprennent aux élèves à en tirer parti, les insuffisances qu'il offre pour y suppléer. L'enseignant, en effet, pour mener sa tâche à chef doit percevoir la façon dont le milieu évolue et orienter son enseignement d'après cette évolution. L'école normale doit éveiller en lui une attitude interrogative et la volonté de répondre à ce qu'il aura découvert.

Tout ceci suppose, en outre, que le maître pourra profiter d'une formation complémentaire en vue d'acquérir les connaissances spéciales en méthodologie, en psychopédagogie, en psychologie sociale. La responsabilité de préparer et d'organiser ces cours complémentaires incombe, en partie, aux maîtres, en grande partie aux autorités de l'enseignement qui feront appel aux instituts universitaires de pédagogie, de psychologie ou aux écoles normales. Il y aura ainsi une rencontre des théoriciens et des praticiens de la pédagogie pour le bien de tous. Grâce à ces cours, pourra se former pour une école donnée l'équipe équilibrée de spécialistes qui se complètent mutuellement.

Le chapitre X donne encore toute une série de renseignements concernant la formation des maîtres de classes spéciales, le développement des services médico-pédagogiques sur lesquels nous passerons, ces questions étant plus particulières.

6. Quelques problèmes non résolus

Le chapitre XI montre tout d'abord que nous ne disposons pas encore des données qui permettraient d'établir quelles sont les expériences éducatives et affectives qui sont le mieux adaptées pour faire naître dans des groupes d'enfants

les attitudes sociales voulues. Le rédacteur de ce chapitre rapporte un certain nombre d'expériences faites à ce sujet au Danemark, au Canada, aux Etats-Unis et qui se proposent d'amener les élèves à comprendre les mobiles de leur comportement et les mobiles des autres. Ce même chapitre insiste sur les loisirs qui pourraient être utilement employés par des activités créatrices, permettant à la personne de « recréer ». Là se pose le problème du milieu au sens large et de ses influences, spécialement du milieu urbain avec les distractions qu'il offre, les évocations des illustrés, du cinéma, des affiches qu'il multiplie, l'incohérence, le déracinement, le nomadisme qui le caractérisent, et détruisent chez l'être humain le sentiment d'être quelqu'un. De cette situation découlent deux problèmes majeurs : la protection des enfants et des adolescents contre les influences corruptrices tout d'abord. Le rédacteur du chapitre montre que les mesures prises à ce sujet sont surtout négatives. Il ajoute que le gendarme est le seul représentant du monde adulte qui, parce qu'il est toujours dans la rue, peut participer efficacement à l'action de la famille et de l'école et signaler aux autorités les mesures qui seraient nécessaires pour la protection mentale de l'enfant. Cette action préventive pourrait être rendue plus constructive encore si les fonctionnaires de police étaient, au cours de leur préparation professionnelle, informés de façon élémentaire de la psychologie de l'enfant. Le second problème est celui de rendre à l'enfant le monde extérieur plus personnel et pour cela, entre autres, d'utiliser à des fins utiles le besoin que les adolescents ont de se sentir utiles et de s'engager personnellement et d'acquérir, par là, le sentiment d'une valeur personnelle, base du sentiment de sécurité.

Mais ce problème est plus vaste : si l'industrialisation tend à favoriser la centralisation et à créer un monde dans lequel l'individu ne compte guère, il faut préparer celui-ci à s'adapter au changement et à ne pas se laisser déborder par lui, ni dépouiller des responsabilités personnelles qu'il doit assumer envers les valeurs les plus hautes de la société à laquelle il appartient — en se rappelant que par cercles concentriques cette société s'étend à l'humanité entière. Si les éducateurs n'y parvenaient pas, la société ne saurait longtemps demeurer saine.

L'ouvrage se termine par une bibliographie générale et des notes intéressantes sur la description et l'appréciation de la personnalité des enfants, sur l'innéité et la constance de l'intelligence, les facultés mentales et le transfert de l'exercice, les facteurs mentaux, la déperdition d'effectifs et les échecs dans l'enseignement secondaire, l'inadaptation, la carence de soins maternels. Il donne encore un aperçu sur l'organisation de la Conférence, les participants, les documents de travail qui furent présentés à Paris et les publications auxquelles cette réunion a donné lieu.

*

L'ouvrage édité par l'UNESCO est caractérisé, comme le dit J. Piaget dans la préface, « par l'intime union entre la préoccupation éducative et le recours aux recherches les plus récentes de la psychologie de l'enfant, notamment dans le domaine de la psychologie affective ». Le texte ne se présente pas sous un aspect technique. Les rédacteurs responsables, parmi lesquels il faut citer M. Wall et M^{lle} Gallusser, du Département de l'éducation de l'UNESCO, l'ont délibérément évité. Ils souhaitent offrir au public un ouvrage orienté vers la pratique. Ils ont évité les discussions théoriques qui auraient accusé des divergences entre les esprits ; ils s'en sont tenus aux thèses psychologiques sur lesquelles la plupart des

spécialistes sont d'accord. On ne saurait d'ailleurs demander davantage à un livre auquel ont collaboré des savants dont l'orientation philosophique est diverse. Si l'on comprend bien la position de l'ouvrage, les limites de son message, on doit reconnaître que, dans ce cadre, son apport est constructif. Il met en pleine lumière l'importance que, aujourd'hui, on attache au facteur affectif en éducation. On se rend compte que le temps est bien dépassé où l'on regardait comme problèmes majeurs de la pédagogie ceux-là seuls que pose l'enseignement — enseignement que l'on définissait d'ailleurs comme la « transmission » des connaissances à l'élève, sans mesurer à quel point cette conception était « réductrice ». Il est heureux que l'on en soit venu à comprendre que la pédagogie est aussi large que la vie — ce qui ne l'a pas simplifiée, mais l'a rendue vraie. Le travail présenté par l'UNESCO montre encore combien on a marché depuis le jour où Mgr Dévaud déplorait que la pédagogie ne soit d'aucun temps, d'aucun lieu. Après avoir apporté à la pédagogie les renseignements de la psychologie génétique, voici que les savants lui apportent les renseignements de la psychologie sociale.

Mais, ayant reconnu avec gratitude l'importance de l'ouvrage dont nous parlons, nous devons le situer à la place qui est la sienne, le voir comme un des éléments de la synthèse pédagogique et non comme la synthèse pédagogique. La pédagogie ne pourrait se contenter d'être une psychologie appliquée, une sociologie appliquée. C'est d'une doctrine philosophique, voire religieuse, qu'elle tire sa signification. Heureuse des renseignements qui lui sont fournis, elle doit les intégrer en vue de la fin qu'elle se propose : aider l'enfant, l'adolescent à devenir toujours davantage ce qu'ils sont par nature, des êtres libres au sens vrai du terme — des êtres dont la liberté n'est pas absolue puisqu'elle doit se réaliser en des sujets soumis au déterminisme de la matière organisée, mais qui seront d'autant plus libres qu'ils connaîtront ces déterminismes et les utiliseront en vue de l'affirmation de leur grandeur humaine, cette grandeur qui consiste à travailler à l'extension du règne de Dieu, à la propagation de toutes les valeurs. C'est d'ailleurs en croyant toujours plus fermement à la Providence de Dieu, en aimant toujours plus généreusement leur prochain pour l'amour de Dieu qu'ils donneront à leur santé mentale sa véritable base. Mais, alors, ils auront dépassé le plan des seules forces naturelles, la grâce de Dieu les aura fortifiés dans la lutte qu'ils auront menée contre leur inquiétude, leur anxiété, leur agressivité, et dans les efforts qu'ils auront faits pour se rendre maîtres des déterminismes instinctifs qui commandent ces dispositions.

LAURE DUPRAZ.

