

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL - FACULTÉ DES LETTRES

La vie morale de l'adolescent

Bases d'une pédagogie

THÈSE

présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de
Docteur ès lettres

par

PIERRE FURTER

IMPRIMERIE DELACHAUX & NIESTLÉ NEUCHÂTEL
1965

Cette thèse paraît sous le titre *La vie morale de l'adolescent*, dans la collection « Actualités pédagogiques et psychologiques » des Editions Delachaux & Niestlé, Neuchâtel et Paris.

LA VIE MORALE DE L'ADOLESCENT

La Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel, sur le rapport de MM. FERNAND BRUNNER et PHILIPPE MULLER, professeurs à l'Université de Neuchâtel, autorise l'impression de la thèse présentée par M. PIERRE FURTER, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 6 mars 1964

*Le doyen de la Faculté
des lettres :*

JEAN-BLAISE GRIZE

AVANT-PROPOS

L'idée de ce travail a jailli d'un étonnement éprouvé au cours de diverses expériences pédagogiques. Nous avons été en effet très surpris de constater le scepticisme que la plupart de nos collègues de l'enseignement secondaire montraient à l'égard des expériences de l'Education nouvelle et même de toute tentative de réforme profonde. Au cours de nombreux entretiens, il est apparu que ce scepticisme — qui n'impliquait souvent aucune indifférence professionnelle, bien au contraire, et nous désirons rendre hommage à tout ce que ces collègues et amis nous ont apporté au cours de conversations qui furent souvent des dialogues — provenait à la fois d'une vision très idéaliste de l'enseignement et d'un profond pessimisme quant à la génération juvénile actuelle.

Cette contradiction nous a semblé elle-même remonter à une vision curieusement figée de l'adolescence contemporaine. Ces hommes, qui étaient parfois très audacieux dans leurs pensées politiques ou philosophiques, conservaient des idées sur l'adolescence que nous considérons comme des préjugés. On ignore, en particulier dans les pays de langue française, l'énorme renouvellement des recherches sur l'adolescence, tout d'abord en Angleterre, puis en Italie et en Allemagne après la guerre, et ce n'est pas la diffusion, très réduite, de quelques traductions américaines qui ébranleraient les réticences du corps enseignant. Il y a donc à notre avis un malentendu chez les maîtres qui, consciemment ou non, pensent la jeunesse dans les termes que nos parents utilisaient.

Nous nous sommes donc proposé dans ce travail de rompre avec cette tradition et de poser quelques jalons pour un nouveau dialogue entre une jeunesse anxieuse *d'être comprise telle qu'elle se comprend* et des maîtres désireux de se faire entendre.

Cependant l'idéal aurait été d'entreprendre un vaste travail d'équipe, afin de décrire de façon globale la jeunesse de la Suisse, par exemple, en relation avec celle du reste du monde occidental. Mais, pour diverses raisons, nous n'avons pu réaliser ce projet. Par contre, il nous a paru intéressant de présenter les tendances générales des nouvelles recherches en les groupant autour d'un problème que nous croyons central : la vie morale juvénile. Sans prétendre être exhaustif, cherchant toujours ce

qui nous semblait l'essentiel, nous sommes parti du matériel déjà existant et accumulé depuis la guerre surtout, pour caractériser le plus profondément possible notre jeunesse. Il est évident qu'un tel travail est provisoire, mais ce grave défaut pourrait devenir une qualité si nous admettons que notre société change si rapidement que rien de définitif ne peut être rédigé, pour l'instant du moins. Nous espérons que cette première synthèse pourra être rapidement complétée par d'autres efforts analogues, de manière que peu à peu se dégage une conception globale de la jeunesse actuelle.

Ce travail sera donc doublement critique. D'une part nous avons longuement discuté les anciennes images de la jeunesse, afin d'ébranler les préjugés habituels. D'autre part nous avons cherché, dans une critique positive, à interpréter systématiquement les faits connus actuellement. Ce travail est donc celui d'un idéologue; il est sans doute plus philosophique que scientifique. Peut-être cette synthèse est-elle prématurée, mais rien ne nous empêche de travailler d'hypothèse en hypothèse, chacune étant assez vaste pour qu'une conception globale de la jeunesse puisse enfin surgir.

Cette attitude critique nous a mené à prendre parfois nettement position. Cet engagement est la seule attitude possible face au sérieux des adolescents et de nos collègues, nos contemporains, qui désirent tous des réponses claires et concrètes. Ce qui ne veut pas dire que nous ayons cherché la polémique. Au contraire, Mais chaque fois que l'occasion se présentait et que notre exposé l'exigeait, nous avons tenté d'être le plus près possible du quotidien et du concret de l'activité pédagogique.

Cette tendance vers le concret nous a conduit à attribuer une grande importance à la pensée existentialiste d'une part et au marxisme d'autre part.

Le dialogue avec ces deux tendances nous a profondément marqué et nous voudrions exprimer ici notre reconnaissance à tous ceux qui, inconnus à cause de leur éloignement ou disparus comme Pierre Thévenaz, nous ont stimulé à toujours mieux penser. Cependant notre position personnelle d'éducateur chrétien de tradition protestante nous a empêché d'accepter les thèses athées sous-jacentes à ces deux tendances. Là aussi nous avons cherché jusqu'à l'impossible à maintenir un dialogue ouvert et c'est dans cet esprit que nous recommandons un enseignement laïc ouvert. Souhaitons que cette attitude irénique ne nous ait jamais conduit à éviter les difficultés, à simplifier les oppositions, ni à la confusion, mais qu'elle puisse inviter au contraire à une lucide réflexion en commun.

Cet effort n'aurait pas été possible sans la confiance totale de ma femme et sans l'appui de nos amis toujours dévoués. Nous désirons exprimer notre reconnaissance particulière à M. Fernand Brunner et à M. Philippe Muller, tous deux professeurs à l'Université de Neuchâtel, qui nous ont permis, par leurs suggestions, d'éviter de flagrantes erreurs et de donner à ces pages une forme propice au dialogue. Qu'on nous permette de manifester notre gratitude à M. Pierre Javet qui a corrigé avec patience les épreuves, collaboré à la composition des index, et dont les remarques ont toujours été très utiles.

INTRODUCTION

Die Jugend ist so stark, als sie sich ahnt, und zugleich so zart und schwach, als sie sich gebärdet: das ist das Zweideutige an ihr und das Dämonische.

HUGO VON HOFMANNSTHAL ¹

1. L'ADOLESCENCE SCOLAIRE

Cette étude de la vie morale de l'adolescence est circonscrite à un groupe humain précis: l'adolescence scolaire. Par conséquent, deux groupes sociaux au moins restent en marge de ce travail: l'adolescence paysanne et l'adolescence ouvrière. Plusieurs raisons expliquent cette restriction. Tout d'abord l'adolescence scolaire, qui comprend pratiquement l'ensemble de la population des institutions scolaires secondaires et universitaires, se distingue des deux autres groupes par une relative homogénéité sociale: il y a fort peu d'enfants de paysans, encore moins de fils d'ouvriers dans les écoles des degrés supérieurs ². L'adolescence scolaire non seulement est homogène mais se caractérise par un style de vie commun. D'autre part, les recherches sur l'adolescence ne recouvrent, si l'on excepte les rares et brefs travaux de L. Dintzer et J. Rousselet, que l'adolescence scolaire. Par conséquent, dans l'état actuel des recherches en langue française et quant à notre société contemporaine, il semble sage de restreindre toute étude sur l'adolescence à l'adolescence scolaire.

Cependant cette limite n'est pas seulement l'aveu d'une faiblesse; elle peut être aussi le signe d'un espoir. En effet la lente, mais réelle démocratisation de notre enseignement, les besoins urgents de notre société en personnel hautement qualifié, en techniciens surtout, ouvrent peu à peu l'école secondaire et l'université aux adolescents paysans et ouvriers.

¹ H. VON HOFMANNSTHAL, *Buch der Freunde*, p. 8.

² P. JACCARD, *Politique de l'emploi et de l'éducation*, II^e partie, chap. 7.

L'adolescence scolaire tend donc à englober l'ensemble de la population juvénile. Bientôt, étudier l'adolescence scolaire reviendra à étudier la totalité des adolescents quels que soient leur origine, leur sexe ou leur profession. La réorganisation de l'apprentissage, la multiplication des écoles techniques de qualité et l'extension de l'école publique, obligatoire et gratuite à tous les niveaux, secondaires comme universitaires, conduiront à la création d'une communauté juvénile scolaire qui n'avait, jusqu'ici, jamais encore totalement existé.

Ce travail est partiel et provisoire; cependant, à défaut d'une connaissance totale de l'adolescence, il en propose une connaissance essentielle. En particulier les problèmes pédagogiques posés par la vie morale juvénile resteront longtemps les mêmes, surtout si le corps professoral secondaire et universitaire maintient ses caractéristiques actuelles. D'ailleurs, pour donner à une période de transition toute sa valeur et son sens, n'est-il pas aussi nécessaire de provoquer des réflexions qui, même si elles devaient être rapidement dépassées, facilitent pourtant les solutions futures?

2. L'IMPORTANCE DE L'ADOLESCENCE

Il s'agit d'étudier l'adolescence¹. N'aurait-il pas été utile d'envisager le développement de la vie morale humaine dans son évolution complète, de l'enfance à la maturité de l'adulte? C'est l'opinion de quelques psychologues et pédagogues, comme par exemple J. E. Horrocks qui, dans le *Manual of child psychology*², se contente d'un chapitre pour présenter l'adolescence dans son ensemble; ou même de M. Debesse qui, dans un ouvrage collectif, *Psychologie de l'enfant*³, ne consacre qu'un article à toute l'adolescence.

Cette opinion correspond à un point de vue traditionnel. Si, dans les sociétés archaïques, l'adolescence est nettement distinguée de l'enfance et de la vie adulte, elle ne se prolonge guère au-delà de quelques semaines⁴. En outre, il suffit de remonter dans le temps, à la fin du XIX^e siècle (en 1892!) pour supposer que les enfants de treize ans, qui travaillaient dix heures par jour dans les manufactures, ne devaient point jouir de leur adolescence⁵: ils passaient sans transition de l'enfance (stade non productif) à la vie de l'adulte (stade productif). Encore de nos jours, dans les pays méditerranéens par exemple, l'adolescence n'est que l'apanage des enfants des privilégiés, des « señoritos ». Il n'est donc pas étonnant

¹ Le substantif *adolescence* et l'adjectif *juvénile* désignent la période psychologique étudiée, sans distinction de sexe. Les substantifs et adjectifs *adolescent* et *adolescente* seront utilisés lorsqu'il s'agira de mettre en valeur les individus. Pour alléger le texte, l'*adolescence scolaire* sera remplacé par l'*adolescence*.

² Edité par L. Carnichael, pp. 697-738.

³ Edité par M. Debesse, pp. 66-75.

⁴ M. ELIADE, *Naissances mystiques*, pp. 21-125.

⁵ R. KALÈS, *Une conquête ouvrière*, p. 900.

que les psychologues, comme les pédagogues, aient eu de la peine à reconnaître la spécificité de cette période de la vie humaine.

Certes les enfants ont une vie morale. Ils doivent se soumettre à des règles, obéir à des ordres, s'adapter au monde des adultes; mais cette vie morale, comme J. Piaget l'a montré¹, reste essentiellement hétéronome. Ils subissent leur vie morale. Les problèmes qui surgissent dans leur vie quotidienne sont immédiatement résolus — sous peine de sanction — par la soumission à un certain nombre de normes morales indiscutables et garanties par l'autorité inconditionnée des parents. Au contraire, à l'adolescence, les solutions ne sont plus immédiates. Il ne suffit plus d'obéir car les adolescents doivent choisir, refuser ou adhérer à différentes normes. Au-delà de la moralité, ils découvrent la morale. Les adolescents n'ont plus une vie morale, ils se définissent par une conduite morale; ils sont, ou non, moraux. Lorsque cette conduite est suffisamment autonome, coordonnée et significative, l'adolescence touche à sa fin et alors commence la maturité de l'adulte.

Dès lors, et ce sera notre première thèse, nous constatons que la conduite morale n'apparaît qu'à l'adolescence. Ce n'est qu'à ce moment-là du développement génétique et social que l'individu devient capable d'une conduite morale authentique. La vie morale juvénile est moins l'épanouissement de la vie morale de l'enfance, que *la création d'une conduite nouvelle*².

Inversement, l'absence de l'adolescence — par suite de conditions sociales défavorables, d'une situation économique difficile ou de toute autre raison encore — provoque l'avortement de la conduite morale. Ainsi, et ce sera notre deuxième thèse, *l'adolescence est la condition de l'autonomie morale de l'adulte*. C'est pourquoi nombre de pédagogues demandent que l'adolescence soit protégée légalement, qu'elle soit reconnue socialement et que l'école lui accorde toute l'importance nécessaire.

Enfin, l'adolescence n'est pas seulement le moment et la condition de l'apparition de la conduite morale, mais elle est encore la période où l'existence *entière* pose des problèmes moraux. Ce sera notre troisième thèse: *l'existence juvénile dans sa totalité est un problème moral*.

Il est donc légitime de se limiter à l'étude de l'adolescence scolaire puisque nous en étudions le comportement qui, tout en différenciant l'adolescence des autres périodes génétiques, en exprime le mieux l'essence.

3. L'ADOLESCENCE SCOLAIRE ET LA PÉDAGOGIE

L'adolescence n'est pas seulement une période privilégiée au cours de laquelle l'être humain découvre qu'il est capable d'une conduite morale autonome; c'est aussi le moment critique où un adolescent devient tel

¹ J. PIAGET, *Le jugement moral chez l'enfant*.

² G. BASTIDE, *Traité de l'action morale*, p. 173.

adulte. Selon la conduite morale qu'il choisit, selon les solutions et les problèmes qu'il découvre, l'adolescent peut engager toute sa destinée. Certes rien n'est définitif puisque la maturité consiste moins à persévérer dans un état qu'à progresser sans cesse. Mais, une fois l'adolescence passée, l'occasion de reprendre l'ensemble de la conduite morale ne se représentera pas souvent. L'école, mieux que toute autre institution sociale, crée les conditions d'une tension et d'un dénivellement entre la théorie et la pratique, entre la réflexion et l'action qui permettent de modifier une conduite morale. Sans cesser d'être le lieu de l'initiation sociale ou de la préparation professionnelle, l'école secondaire et supérieure est le dernier répit avant les choix qu'impose la vie adulte. D'où l'importance d'une école où domine le contact direct d'éducateur à élève et où les adolescents peuvent s'essayer, se mesurer en vue de leurs fonctions futures. Elle est le complément nécessaire de la famille qui, bien qu'elle soit également une communauté, n'est pas aussi ouverte qu'elle sur la société. Il importe que l'enseignement atteigne bien le centre des préoccupations juvéniles, c'est-à-dire les problèmes posés par la vie morale.

La formation morale dans l'enseignement secondaire n'a pas échappé aux pédagogues et il serait intéressant d'en suivre les différentes formes à travers les siècles¹. Si la présence du passé est modeste dans les pages qui suivent, ce n'est pas par négligence ou mépris de la tradition. Nous savons combien il est nécessaire de s'appuyer sur les recherches passées pour mieux établir les propositions actuelles. L'absence d'une perspective historique s'explique par la nouveauté des problèmes posés. L'adolescence n'est-elle pas un phénomène contemporain? L'école secondaire et supérieure n'est-elle pas en perpétuelle réforme? C'est pourquoi nous avons préféré restreindre la discussion aux solutions actuelles. Mais, pour ne pas sombrer dans l'éclectisme, ou, pour ne pas nous satisfaire de vagues solutions, nous nous référerons à des pédagogies précises, en particulier à celles qui sont issues du mouvement de *l'Éducation nouvelle*.

4. L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ce mouvement pédagogique contemporain n'est pas homogène. Malgré les tentatives d'Adolphe Ferrière², il n'existe pas aujourd'hui *une* pédagogie nouvelle, comme il y eut une pédagogie jésuite ou une pédagogie froebélienne. Trop de personnalités marquantes (parmi lesquelles Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, Decroly, M^{me} Montessori, Freinet, Dottrens, Cousinet, Châtelain, Bloch et d'autres encore) ont successivement prévalu. Chacune proposa une doctrine ou une vision personnelle de l'Éducation nouvelle. Cette diversité, qui est fâcheuse pour

¹ Cf. A. LIAUGMINAS, *L'enseignement de la morale*.

² A. FERRIÈRE, *Brève initiation à l'éducation nouvelle*.

certain, pourrait être au contraire la preuve de la fertilité de ce mouvement. Car, bien que tous s'accordent quant aux principes, chacun de ces pédagogues répond directement aux problèmes concrets qu'il décèle.

Quant à l'adolescence et à ses problèmes moraux, les différences peuvent être grandes — nous en donnerons ailleurs quelques exemples frappants — mais par-delà les différentes solutions didactiques, s'impose une attitude pédagogique assez convergente pour que nous puissions parler d'un mouvement pédagogique. Ainsi toute l'éducation nouvelle insiste sur l'importance de l'élève envisagé comme un sujet actif; c'est ce que Ed. Claparède nomme la *révolution copernicienne*¹. Cette conception facilite l'apprentissage de la responsabilité morale puisqu'il n'y a de morale, et à plus forte raison de responsabilité morale, que pour un sujet. De même, la valeur attribuée à l'activité du sujet pédagogique permet de comprendre la vie morale comme une *conduite morale*. D'autre part, l'Education nouvelle souligne la *réciprocité des relations pédagogiques* et renouvelle ainsi les données mêmes du problème difficile des rapports de l'autorité du maître et de la discipline des élèves. Il n'y a plus un sujet (le maître) qui s'impose à des objets (les élèves), mais une interférence des actions de différents sujets exerçant diverses fonctions. Au lieu de soumettre les élèves à un enseignement moral unilatéral, l'Education nouvelle suggère, par exemple, une élaboration dialectique d'une vie morale réelle. Enfin, l'Education nouvelle découvre l'importance de la *communauté scolaire*, qui impose une attention constante aux actes et à la présence d'autrui. Elle met en relief l'importance morale des relations horizontales que tissent les élèves entre eux, mais aussi les maîtres avec leurs élèves et encore les parents et l'école, l'école et la société enfin. Cette attitude pédagogique propose donc une communauté provisoire et ouverte sur les autres groupes humains. Pour terminer ce rapide tableau, remarquons que l'Education nouvelle oblige le corps professoral à une grande rigueur personnelle. Cette attitude pédagogique demande des initiatives qui en appellent à la responsabilité individuelle. Bref elle oblige les maîtres, comme les élèves, à un engagement personnel.

5. POUR UNE PÉDAGOGIE LAÏQUE OUVERTE

L'importance donnée à l'Education nouvelle n'entraîne pas une préférence inavouée pour les écoles privées ou pour les internats de sélection rigoureuse et limitée aux « happy few ». Au contraire, nous nous préoccuperons toujours des écoles publiques et laïques. L'école publique, ce « service public »² pris en charge intégralement par l'Etat, peut seule offrir à tous les adolescents l'enseignement démocratique qui correspond

¹ ED. CLAPARÈDE, *Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*.

² A. PHILIP, *L'enseignement laïque, un service public*, pp. 262-279.

à la conception occidentale de la démocratie authentique. C'est pourquoi, sans exclure les initiatives privées — qui sont nécessaires et utiles — nous avons essayé de proposer des solutions applicables aux établissements scolaires officiels.

L'adjectif *laïque* ne recouvre aucune intention polémique car la laïcité ne s'identifie pas forcément à une attitude spirituelle neutre ou même négative. L'école laïque n'exige pas des maîtres l'abandon de leur foi. Ils n'ont pas à bannir de leur enseignement tous les sujets où pourrait apparaître leur vocation religieuse particulière. Ce serait faire de la laïcité une doctrine insipide où le maître chrétien abandonnerait sa foi — c'est-à-dire sa raison d'être — en entrant en classe. Si ce n'est pas souhaitable, serait-ce même possible? Mais par contre, le statut laïque de l'école lui interdit d'imposer sa foi. Il doit tolérer l'opinion adverse, même hostile, de ses collègues ou de ses élèves. Ce qui est aisé puisqu'il sait que l'épreuve du dialogue avec autrui affermit une foi authentique et ne met en péril que les attitudes hypocrites. C'est pourquoi l'Etat veille à ne pas abandonner l'école au monopole spirituel d'une seule doctrine, fût-ce celle de la laïcité absolue. Il cherche à favoriser les rencontres des différentes positions pour enrichir la vision du monde proposée aux adolescents.

De même il est nécessaire d'envisager le problème religieux de l'adolescence. Certes, des adolescents peuvent ne jamais se poser de problèmes religieux et ignorer l'existence d'une vie en Christ, puisqu'ils jouissent de la redoutable liberté de refuser de répondre à la Parole de Dieu. Mais, de même que le maître laïc et chrétien doit trouver sa place légitime dans l'école publique sans renier pour autant sa foi, ainsi l'adolescent chrétien doit pouvoir être reconnu dans sa singularité. Ce travail s'achèvera par l'étude des relations de la vie religieuse et de la vie morale juvénile et par l'ébauche d'une éducation laïque qui comprenne l'école comme *une communauté laïque ouverte*.

6. BREF SOMMAIRE

Afin de prouver notre première thèse, qui propose que *l'adolescence est le moment de l'apparition d'une conduite morale*, nous montrerons dans le chapitre I comment le développement physiologique entraîne toute une série de problèmes qui provoquent la réflexion morale des adolescents et leur ouvre ainsi les possibilités d'une conduite morale.

Dans le chapitre II, l'analyse de la prise de conscience de soi permettra de comprendre pourquoi *l'adolescence est la condition de toute conduite morale*, ce qui est notre deuxième thèse. C'est en effet par leur intense développement psychique et par le renouvellement de leur mentalité, que les adolescents deviennent capables d'assumer ces nouvelles tâches.

Une étude de l'ensemble des différentes rencontres avec autrui, à laquelle est consacré tout d'abord le chapitre III, conduira à confirmer

la troisième thèse, c'est-à-dire que *l'existence entière des adolescents devient un problème moral*. Thèse que nous appliquerons plus particulièrement à la situation que nous avons choisie : l'adolescence scolaire. Dans le chapitre IV, nous essayerons de définir quelles doivent être les relations entre maîtres et élèves et leur influence sur l'ensemble de la communauté scolaire.

Après avoir fondé ces trois thèses, il nous restera à saisir en profondeur ce qui structure la vie morale juvénile. Nous chercherons au cours du chapitre V à définir ce qui nous semble être l'essence de la vie morale pendant cette période : *la prise de conscience de soi*.

Le chapitre VI donnera quelques indications sur les rapports de la vie religieuse et de la vie morale juvéniles, sans pourtant épuiser ce sujet qui demeure, malgré tout, en marge de notre propos.

A chaque niveau de la description de la vie morale juvénile, les résultats seront confrontés avec les différentes solutions pédagogiques contemporaines. Dans la mesure du possible, nous chercherons à trancher ce débat en dégagant les solutions didactiques, concrètes et positives, qui nous paraissent s'imposer et qui constituent une nouvelle pédagogie morale. Cette confrontation prétend répondre tout à la fois à l'impatience de la génération juvénile actuelle, des jeunes gens qui sont nos contemporains, mais aussi les garants de notre avenir, et à la sagesse de la génération adulte, de nos collègues, nos contemporains aussi, soucieux de préserver l'héritage de notre passé. Nous espérons avoir ainsi posé les bases d'un dialogue qui devra être, aussi bien sur le plan de la description de la jeunesse que sur le plan des initiatives pédagogiques, sans cesse repris et corrigé.

CHAPITRE PREMIER

LES PROBLÈMES MORAUX

DE LA DÉCOUVERTE DU CORPS

7. LA CROISSANCE ET LA CRISE JUVÉNILE

Depuis que, dans des pages frémissantes, Jean-Jacques Rousseau décrit ce qu'il appelait « la seconde naissance »¹, l'adolescence a été souvent conçue comme un ensemble d'événements psychophysiologiques qui rompraient l'équilibre de l'enfance. Qu'elle soit décrite comme l'épiphénomène de la puberté ou qu'elle prenne la forme d'une crise, elle apparaît traditionnellement comme une période critique, difficile et tourmentée.

Cette conception dramatique, qui est encore aujourd'hui commune en France dans la littérature scientifique comme dans les innombrables livres de vulgarisation, repose sur un parallélisme psychophysiologique qui déduit de la croissance irrégulière une évolution intellectuelle chaotique, une vie psychique agitée. Or, les résultats d'enquêtes systématiques sur l'évolution physiologique ne permettent nullement de conclure à l'existence d'un tel bouleversement². Tout au plus, pourrait-on noter qu'il y a souvent une brusque poussée de la croissance physiologique suivie d'un ralentissement progressif. Si cet événement coïncide en général avec le début de la puberté, il serait très hasardeux d'en faire une règle absolue.

D'ailleurs M. Debesse, dont le petit précis sur l'adolescence³ pourrait parfois laisser entendre qu'il admet un déséquilibre somatique juvénile, a vigoureusement critiqué la notion d'une « crise juvénile généralisée » et a écarté l'hypothèse du parallélisme psychophysiologique comme étant trop commode⁴.

M. Debesse désire que sa thèse⁵, qui mettait en relief la « crise d'originalité juvénile » ne soit pas abusivement généralisée et qu'elle ne serve qu'à prouver l'existence dans une partie des adolescents français d'une crise d'originalité psychologique. Nous

¹ J.-J. ROUSSEAU, *L'Emile*, pp. 174-176.

² Cf. M. R. et L. M. STOLZ, *Somatic development of adolescent boys*; J. H. DE HAAS et J. F. DE WIJN, *Le développement biologique de l'adolescent*.

³ M. DEBESSE, *L'adolescence*.

⁴ M. DEBESSE, *L'adolescence et les problèmes psychogénétiques*, p. 108.

⁵ M. DEBESSE, *La crise d'originalité juvénile*.

discuterons donc du travail de M. Debesse lorsque nous chercherons à préciser ce qu'il a apporté à la compréhension de la vie morale juvénile¹.

En fait, la popularité de l'idée d'une crise juvénile, qui marque simultanément la croissance physiologique et l'évolution psychique, s'explique par les avantages que cette hypothèse offre. Elle fait de la période de l'adolescence une « quasi-maladie » dont on constate l'existence, qui explique toutes les difficultés des éducateurs sans être expliquée, bien entendu. On prévoit à l'avance les ennuis de cette période de l'évolution comme autant de maux nécessaires dont il faut avoir la patience d'attendre la fin. La mise en relief de la crise juvénile correspond à un jugement global pessimiste sur l'adolescence. Il n'est donc pas étonnant que les mêmes auteurs qui la défendent, proposent une *pédagogie négative*, dont on retrouve d'ailleurs les origines chez J.-J. Rousseau et chez... M. Debesse². La conclusion, c'est qu'il faut réduire ces ennuis au minimum, donc abrégier l'adolescence, alors que la scolarité obligatoire tend au contraire à l'étendre chaque jour davantage. Les pédagogues, impressionnés par ce mythe, négligeront par conséquent les valeurs positives de l'adolescence pour n'en retenir que ce qui les inquiète comme adultes, provoquant ainsi eux-mêmes un conflit de générations.

La notion de crise juvénile cache sous un aspect dramatique un fait réel : l'inquiétude que l'adolescent éprouve devant l'emplètement de son corps. Que ce soit par la disproportion de la longueur de ses membres, par l'apparition des signes secondaires de la sexualité, par des événements aussi ridicules que l'aéné ou un embonpoint passager, les adolescents s'interrogent sur la signification de leur corps³. Les adultes se moquent de ces interrogations, parfois angoissantes; l'adolescent y fait l'expérience de l'altérité de son corps.

Si le préadolescent, comme l'enfant, ne se distingue guère de son corps, l'adolescent l'éprouve comme étranger et étrange. Auparavant, il s'adaptait immédiatement à son corps en assimilant chaque nouvelle possibilité que lui proposait son développement physique. Il grandissait avec son corps, il s'identifiait avec son extension de sorte que M. Merleau-Ponty a pu dire à propos du rapport d'autrui et de l'enfant, qui n'est que la généralisation du rapport du corps et de l'individu, qu'il y avait comme une « coexistence paisible »⁴.

L'adolescence commence lorsque le corps s'impose à l'attention de l'adolescent. Ce sentiment juvénile de l'envahissement de son existence par un corps qui s'impose à lui, qui parfois lui résiste, qui lui échappe enfin est l'événement qui, à notre avis, marque le début de la réflexion éthique.

¹ Cf. chap. V, § 68 et 69.

² M. DEBESSE, *op. cit.*, p. 287.

³ *Adolescence*, 43th Year Book of education, pp. 20 et 81; C. M. FLEMING, *Adolescence*, p. 15; A. GESELL, *Youth*, p. 279.

⁴ M. MERLEAU-PONTY, *La phénoménologie de la perception*, p. 408.

En effet, même si le corps apparaît comme étranger, il reste le corps de l'adolescent. Même s'il est autre, il est aussi le mien. Car, « je ne suis pas devant mon corps, je suis dans mon corps ou plutôt je suis mon corps »¹.

Alors que l'enfant était enlisé dans son corps, l'adolescent découvre que cette incarnation n'est pas une identification. Le corps est aussi un pouvoir qui lui ouvre le monde, qui le met en rapport avec l'extérieur et en particulier avec autrui². Ce choc qui tout à la fois découvre l'opacité corporelle — ce qui empiète sur moi — et la valeur instrumentale du corps — qui m'ouvre aux autres — nous place donc au cœur de la prise de conscience juvénile. C'est probablement à ce niveau irréfléchi que s'enracine l'effort de réflexion qui amènera l'adolescent à découvrir les dimensions de la conduite morale. La réflexion qui conduit à la prise de conscience de soi et des autres commence lorsque l'adolescent découvre l'empiètement irrésistible du corps sur le moi.

8. LA DÉCOUVERTE DU CORPS ET L'APPRENTISSAGE PHYSIOLOGIQUE

Cependant l'adolescent aura tendance à réagir violemment contre cette relation de dépendance. Puisque le corps lui pèse, lui impose son existence, l'adolescent, dans un premier mouvement, refusera brutalement cette présence qui le limite. Il luttera contre son corps en essayant de le dompter et de le maîtriser au prix d'une ascèse, aussi irréfléchie qu'excessive³. Il cherchera en effet à réduire son corps à un objet dont il voudra être le seul maître.

C'est pourquoi les adolescents sont si fascinés par une ascèse physique qui leur impose des efforts prolongés et qui exige une dépense énergétique énorme. Ils croient ainsi vaincre un obstacle en dominant leur corps par la force. Cette conception volontaire et matérialiste, qui recouvre en fait une attitude négative, sinon primaire, manque surtout de souplesse. Elle s'accompagne généralement d'un durcissement analogue sur le plan psychologique et s'étend aux contacts avec autrui. Ces adolescents y gagnent un équilibre physique évident mais aux dépens d'un développement plus nuancé de leur personnalité. Ils arrivent même à accomplir des extravagances physiques et parfois de terribles actes de cruauté gratuite et ces exploits passionnent hélas les amateurs de sensations fortes au lieu de les inquiéter.

En fait le corps comme obstacle invite moins à une épreuve de force où les adolescents élimineraient leur propre corps qu'à un dépassement d'eux-mêmes. Cette première rencontre doit les conduire à décentrer leur attitude et leur faire adopter, à l'égard d'autrui et d'eux-mêmes, cette attitude de sympathie et de lucidité qui favorise la maturité personnelle. Ils ne peuvent en effet sortir de leur corps, encore moins l'éliminer, puisqu'il est justement *leur* corps. Il ne suffirait non plus de le dominer mais il convient de jouer avec lui, c'est-à-dire de l'accepter en le respectant tout en exigeant assez de lui.

¹ *Ibid.*, p. 175.

² *Ibid.*, pp. 160 ss; cf. aussi p. 369.

³ E. STERN, *Jugendpsychologie*, p. 129.

L'attention au corps, la découverte de sa présence ne sont pas les uniques données physiologiques nouvelles. Les adolescents constatent que leur corps incarne des valeurs reconnues par les adultes qui les entourent et par la société à laquelle ils appartiennent. Le corps signifie quelque chose pour les autres¹. Non seulement le corps me rattache au monde : par lui j'y suis « ancré » et j'y manifeste ma présence particulière², mais celle-ci est encore chargée de signification pour les autres. M. Merleau-Ponty insiste sur la valeur sociale de la minique³, mais il est évident que chaque geste est une expression. De même que chaque expression linguistique est liée à une langue qui est particulière à une situation locale et temporelle, de même l'adolescent découvre qu'il ne peut pas agir n'importe comment, mais que son corps dans sa société sera jugé en fonction des normes qui y existent actuellement. « Il est regardé de toutes parts ».

L'apparition des signes sexuels secondaires joue un rôle très important dans cette transformation. L'adolescente en particulier ne peut plus se faire passer pour un adolescent : son corps la dénonce en quelque sorte. Elle apparaît aux regards comme une femme, qu'elle le veuille ou non. Mais le corps ne signale pas seulement le sexe, il est le support visible de notre paraître.

Enfin la société humaine, le contact direct avec les autres, et surtout l'utilisation d'outils en commun, des transports publics, si importants dans notre société, imposent l'apprentissage de toute une dynamique corporelle de gestes, d'attitudes et de nouveaux réflexes.

Tous ces mouvements empêchent les adolescents de croire à une dynamique « naturelle » du corps. Ils les contraignent à apprendre à se mouvoir pour être admis dans la société des adultes. Les mouvements ne sont plus simplement l'épanouissement, la manifestation de l'équilibre corporel individuel; ils sont les éléments d'une culture⁴. Cet apprentissage n'est pas naturel car, comme tous les produits culturels, les mouvements sont stylisés, parfois arbitraires, toujours déterminés. Si la dynamique corporelle ne peut surgir du seul développement physiologique, alors la maladresse juvénile n'est pas un malheur; elle est le signe d'un apprentissage raté. Elle entraînera des sanctions sociales. Les adolescents doivent apprendre à éliminer sous peine de passer pour d'éternels inadaptés mis au ban de la société.

Cette nouvelle attitude modifie radicalement la relation au corps. Pendant l'enfance, le corps était une enveloppe, où l'enfant se sentait plus ou moins à l'aise. Maintenant les adolescents sont tenus pour responsables de quelque chose qui leur échappe sans cesse. Ils remarquent aussi qu'ils auraient pu être autrement; que leur corps n'est pas un prolongement

¹ F. DE BARTOLOMEIS, *La psicologia dell'adolescente e l'educazione*, pp. 218-220.

² M. MERLEAU-PONTY, *op. cit.*, p. 169.

³ *Ibid.*, p. 215 ss; cf. F. J. J. BUYTENDIJK, *Attitudes et mouvements*, pp. 285-345.

⁴ M. MAUSS, *Les techniques corporelles*.

naturel de leur être, mais une partie d'eux-mêmes qui les marque. Les adolescents sont obligés de reconnaître leur corps comme le leur. Malheureusement cette prise en charge morale du corps est rendue très difficile dans notre société par l'attitude des adultes.

La société a tendance à imposer des normes (c'est-à-dire des gestes, des mesures, des rapports qui sont tenus pour « normaux »), qu'elle présente toujours comme évidentes et nécessaires. Or elles ne sont que des moyennes; elles relèvent parfois même du simple arbitraire. Ainsi les adolescents s'imaginent qu'ils doivent les respecter absolument, alors qu'elles ne sont que relatives¹. La situation devient encore plus confuse lorsque les adolescents découvrent que beaucoup d'adultes imposent des normes sans les respecter eux-mêmes². L'emprise de la technique sur la société a augmenté encore l'arbitraire de certains gestes ou de certaines normes, de sorte qu'il importe, avant de juger les adolescents, de leur donner toutes les chances pour apprendre la dynamique corporelle que l'on exige d'eux.

Cet apprentissage serait très pénible si l'adolescence n'était pas aussi le moment où les adolescents deviennent capables intellectuellement de le mener à bien.

J. Burston, dans un article ingénieux³, a montré que le préadolescent, tout en se représentant son corps de façon suffisamment étendue, n'arrive pas à en intégrer les nombreuses images. Il n'est donc pas étonnant qu'il soit incapable d'inventer un nouveau mouvement dans sa totalité et qu'il soit désarmé devant sa maladresse sociale.

Seuls les adolescents deviennent progressivement aptes à réunir ces différentes images en une vision synthétique de leur corps. Ils peuvent espérer donner une forme, un style, à leur dynamique corporelle. Or c'est par cette recherche d'un style du mouvement que les adolescents harmonisent leur présence corporelle et luttent contre la maladresse. Cette unité du mouvement dépend du développement psychique et de la reconnaissance des limites psychologiques. Connaître son corps, c'est aussi reconnaître sa présence qui nous dépasse. M. Merleau-Ponty a bien raison de suggérer que « le corps des adolescents est comme l'expression d'une histoire psychologique »⁴.

9. LA PÉDAGOGIE DE L'APPRENTISSAGE PHYSIOLOGIQUE

L'éducation physique a été souvent comprise comme un simple entraînement musculaire. A la limite, elle ne prétend qu'aérer les adolescents, les détendre, leur assurer un minimum d'hygiène qui suffirait à créer l'équilibre physiologique nécessaire. L'Education nouvelle a envisagé pour

¹ F. DUYCKAERTS, *La notion de normal en psychologie clinique*, p. 21.

² *Adolescence*, op. cit., p. 58.

³ J. BURSTON, *La représentation du moi physique chez le préadolescent*, p. 160.

⁴ M. MERLEAU-PONTY, *Les méthodes en psychologie de l'enfant*, p. 328.

l'éducation physique de nouvelles tâches qui toutes tendent à faciliter « l'apprentissage physiologique », c'est-à-dire l'effort délicat où les adolescents reconnoissent leur corps, en deviennent maîtres tout en respectant les limites internes — l'hérédité et l'histoire physiologique personnelle — et externes — les normes reconnues par la société¹. L'éducation physique ne peut donc se limiter au seul développement musculaire, mais elle doit reconnaître l'importance de la forme, de la dynamique et du style du mouvement. Par là, elle touche l'équilibre intérieur de la personnalité. C'est pourquoi l'éducation physique comme « éducation corporelle », n'est pas une simple technique didactique, mais est essentielle à la formation morale juvénile².

Le programme de l'éducation corporelle dépend du sens de la notion d'*apprentissage physiologique*. L'apprentissage physiologique comporte deux tâches distinctes : le développement rationnel des nouvelles possibilités physiologiques et la reconnaissance consciente des limites corporelles; il s'appuie donc sur un effort d'adaptation au corps et sur une réflexion sur le comportement corporel.

L'euphorie physique provoquée par l'accélération de la croissance physiologique au début de l'adolescence facilite la première tâche. Les adolescents se sentent plus forts et plus sûrs d'eux. Ils cherchent à manifester leurs nouvelles possibilités. Mais leur croissance n'est pas régulière, car chaque organe et chaque membre se développe selon son rythme particulier qui n'est pas forcément celui de l'ensemble du corps. La confiance dans son corps est minée par le changement des rapports entre les membres et par la disharmonie passagère des proportions corporelles³, comme par la fragilité de la santé⁴, ou par les regards moqueurs des adultes⁵. Les adolescents doivent sans cesse se ressaisir pour achever la deuxième tâche de l'apprentissage physiologique.

La situation corporelle de l'adolescence est donc paradoxale. Contrastant avec la pré-adolescence, l'adolescence débute par la maladresse et la gaucherie. L'assimilation motrice devient difficile ou régresse⁶. Seulement, ces mêmes difficultés, temporaires d'ailleurs, retiennent l'attention des adolescents et les contraignent à modifier leur attitude face à leur corps. En d'autres termes, et pour reprendre une réflexion de M. Merleau-Ponty, l'acquis de l'enfance et de la préadolescence est une sédimentation qui reste inerte, qui alourdit la conscience, à moins que celle-ci ne la reprenne sans cesse au cours des nouvelles acquisitions⁷.

L'éducation corporelle devrait justement dégager la valeur réflexive de l'apprentissage physiologique. Celui-ci, une fois acquis, ouvrira aux

¹ *Adolescence*, 431th Year book, p. 55.

² VON ACKEN, *Blondel et l'Education nouvelle*.

³ M. DEBESSE, *L'adolescence*, p. 20; F. J. J. BUYTENDIJK, *Attitudes et mouvements*, pp. 419 et 427.

⁴ M. DEBESSE, *op. cit.*, p. 30.

⁵ F. J. J. BUYTENDIJK, *op. cit.*, pp. 423-429.

⁶ G. DURAND, *L'adolescence et les sports*, p. 49.

⁷ M. MERLEAU-PONTY, *La phénoménologie de la perception*, p. 151.

adolescents des possibilités motrices que l'enfant, malgré son équilibre, n'aurait jamais pu atteindre. Piaget, déjà, avait remarqué que l'enfant tendait à répéter souvent une ancienne acquisition lorsqu'il est sur le point d'en acquérir une nouvelle. Psychologiquement cette « régression » de la motricité est donc normale, bien que pédagogiquement elle incite les adolescents à surestimer la première tâche : le développement systématique et unilatéral de la force musculaire. L'éducation corporelle doit les mettre en garde contre une compréhension trop simple de ces difficultés. Elle remplit par conséquent une tâche morale en accordant la plus grande attention à l'éducation de la motricité ¹.

Traditionnellement, les adolescentes réagissent de façon différente, car les normes sociales, comme leurs goûts, leur interdisent de recourir à la force musculaire. Les jeunes filles, dès cet âge, préfèrent regarder — et se faire regarder — plutôt que d'agir physiquement. Au contraire des adolescents, elles se retirent de l'activité sportive pour devenir plus sédentaires ². Très sensibles à l'importance sociale de leur paraître corporel, elles cèdent le stade aux jeunes gens pour des sports plus « mondains ». Elles choisissent des activités où elles peuvent aisément devenir spectatrices, avoir un rôle sans faire preuve de bravoure ni de puissance physique. Souvent même, elles se consacrent exclusivement à leurs études où elles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons du même âge. Cette métamorphose n'est cependant pas nécessaire, et il serait tendancieux d'en déduire que, leur corps ayant changé, elles sont devenues incapables d'activités physiques. En fait, ce sont leurs intérêts et leur attitude sociale qui ont dû se modifier pour qu'elles puissent trouver leur place dans la société contemporaine. Malheureusement les adolescentes éliminent ainsi le problème de l'apprentissage physiologique sans le résoudre. Devenues adultes, elles gardent une certaine maladresse et les hommes ont beau jeu à prétendre que cette inadaptation motrice est inhérente à leur « être » féminin ³.

Cependant, sur ce point aussi, notre société est en pleine évolution. En effet la généralisation de sports où l'effort violent a été remplacé par l'effort réfléchi a permis aux adolescentes de rompre le cercle vicieux des générations antérieures. Ainsi pratiquent-elles toujours davantage le ski, la natation et surtout la lutte japonaise (le judo), de même que le handball et le basketball qui ont résolu certaines difficultés que posait le football.

Ce double aspect de l'apprentissage physiologique — la possession et le respect du corps — exige de l'adolescent un comportement cohérent et une maîtrise qui présupposent une attitude morale.

¹ G. DURAND, *op. cit.*, pp. 44-55.

² F. J. J. BUYTENDIJK, *La femme*, pp. 128-129.

³ *Ibid.*, p. 129; A. T. JERSILD, *The child development and the curriculum*, pp. 178-180.

L'importance du facteur moral est évidente dans les comportements physiques collectifs où les adolescents se livrent sans retenue à leurs impulsions.

Dintzer a en effet montré que le chahut, par exemple, est une « réaction collective d'agressivité de l'adolescence, de l'adolescent masculin surtout, contre un comportement d'adulte ou contre une institution »¹. Qu'ils prennent la forme du chahut dans la classe d'un maître défavorisé, de la brimade contre un souffre-douleurs ou un handicapé, ou même du « monome » antisocial, ces comportements trouvent leurs origines dans la démonstration aveugle de la force physique. Moralement ils sont fort pernicieux car ils relèvent d'une attitude négative: on chahute, on brime, on manifeste toujours *contre* quelqu'un ou contre quelque chose. Bien que les pédagogues s'en consolent en souhaitant que l'agressivité y trouve son exutoire (c'est ainsi qu'ils introduisent dans l'horaire scolaire de nombreuses récréations libres), ces comportements collectifs sont en fait des échecs pédagogiques. Ils sont en effet antisociaux; puis ils n'invitent qu'au gaspillage des forces, enfin ils entraînent la collectivité à des redoublements de violence. Aussi L. Dintzer a-t-il raison de voir dans l'existence du chahut, le signe de l'échec moral d'une pédagogie de style autoritaire².

Il est vrai que ces comportements collectifs apparaissent exceptionnellement dans toute leur violence. Cependant tout « jeu libre » jusqu'à l'activité innocente des récréations « libres » est sans cesse menacé de dégénérer en chahut. Le Dr Schneersohn a eu donc raison de longuement analyser les dangers psycho-pathologiques que représentent les tensions anormales créées par l'activité ludique libre³. Parfois, sans se transformer en actes de violence, ces tensions suffisent à engendrer des troubles névrotiques graves.

10. JEUX ET SPORTS JUVÉNILES

Faut-il conclure de ces remarques critiques à l'exclusion du jeu d'adolescence? Doit-on supprimer de la vie scolaire tous les comportements ludiques? L'Éducation nouvelle a défendu une telle position extrême lorsque, à la suite de Kerschensteiner, elle proposa « l'école du travail »⁴. En URSS, le gouvernement a même essayé à plusieurs reprises de transformer ce slogan en doctrine pédagogique⁵. Les écoles se transformèrent en établissements de préparation professionnelle spécialisée; le travail fut l'unique centre d'intérêts d'une vie où les loisirs comme les jeux devinrent suspects. L. Dintzer s'élève contre une position aussi radicale en affirmant la valeur du jeu d'adolescence contre le sérieux des adultes. L'existence même des écoles secondaires crée socialement des lieux qui échappent à la pression économique et protègent une adolescence qui peut dans ces limites « jouer »⁶. Elles assurent à l'adolescence une marge de liberté et, par conséquent, une place au jeu d'adolescence qui est l'ombre d'une liberté.

¹ L. DINTZER, *Le jeu d'adolescence*, p. 56.

² *Ibid.*, pp. 38 ss.

³ Dr SCHNEERSOHN, *Jeu et nervosité*, pp. 101 ss.

⁴ R. SAVIOZ, *Kerschensteiner*, pp. 246-247.

⁵ L. VOLPICELLI, *L'évolution de la pédagogie soviétique*, pp. 11-18.

⁶ M. DEBESSE, *Travail scolaire et travail industriel*.

Les excellents travaux de F. J. J. Buytendijk¹, de Huizinga², de J. Château³ entre autres, ont permis à l'Education nouvelle de justifier son intérêt pour les loisirs. Malheureusement le scoutisme, en particulier avant la guerre de 1939, a cru qu'une conception ludique de la vie était la panacée de tous les problèmes moraux⁴. On a abusé de la notion de « fair play », de « grand jeu ». Ces idées utopiques nées d'une conception trop naïve du jeu — analogue à l'exigence d'amateurisme et de gratuité des « Jeux Olympiques », par exemple — ont été fortement critiquées depuis lors. Après la guerre, la discussion s'est déplacée du jeu pur au sport. En effet, l'introduction systématique et raisonnée du sport dans l'éducation corporelle des adolescents semble satisfaire le besoin d'expression ludique des adolescents, tout en les orientant vers des comportements sociaux moralement satisfaisants.

Remarquons dès l'abord que l'Education nouvelle propose moins une pratique intense du sport, qu'une *formation sportive*⁵. Cette formation, quelle que soit la spécialité choisie, n'existe pas sans une *initiation sportive*⁶.

Celle-ci peut commencer dès le début de l'adolescence. Elle consiste en un effort personnel d'apprentissage des techniques : soit les mouvements appropriés, la respiration régulière, le dosage de l'effort... Les adolescents y apprennent à reconnaître et à développer leur système neuro-moteur. C'est un apprentissage non seulement concret, mais individuel où « par son corps, l'adolescent apprend à s'équilibrer au sein du monde »⁷. Le maître se préoccupe de les diriger pour qu'ils acquièrent dans leur dynamique corporelle : — une grande vitesse d'exécution ou « rapidité motrice », — une coordination suffisante des mouvements ou « dextérité », — une force suffisante ou « efficacité ».

Cette première initiation s'adresse aussi bien à l'adolescent qu'à l'adolescente, bien qu'elle doive se diversifier selon les goûts et les intérêts de chaque sexe⁸. Progressivement, l'initiation sportive s'oriente pour chaque adolescent vers une ou plusieurs spécialités individuelles, choisies librement.

La deuxième étape de l'éducation corporelle est réservée à l'entraînement sportif. Les adolescents sont divisés en groupes, selon leurs spécialités, et ils sont entraînés à affronter les compétitions. Ils s'initient à la quête par excellence du sport : la recherche de la « performance ». Celle-ci n'est pas, comme on le croit trop souvent, une forme aristocratique de la compétition ou le souci d'une vaine gloire, mais elle consiste

¹ F. J. J. BUYTENDIJK, *El Juego e su significado*. — *Le Football*.

² J. HUIZINGA, *Homo Ludens*.

³ J. CHÂTEAU, *Le jeu de l'enfant*. — *L'enfant et le jeu*.

⁴ J. BOVET, *Le sport et les jeux*, p. 134, notes.

⁵ G. DURAND, *op. cit.*, pp. 49-50.

⁶ PH. KOURTH, *Le sport et l'école*.

⁷ G. MAGNANE, *Les effets du sport sur le comportement social de l'adolescence*.

⁸ F. J. J. BUYTENDIJK, *La femme*, p. 130, note; J. E. ANDERSON, *The psychology of development*, p. 134.

à exiger de son corps le meilleur résultat possible sans l'épuiser pour autant. F. J. J. Buytendijk a su fort bien dégager l'importance morale de la performance grâce à laquelle le sport devient une activité humaine significative et non, comme le jeu, la simple satisfaction d'un besoin. « La performance, écrit-il ¹, est l'accomplissement d'une tâche par l'adjonction d'un nouveau sens à ce qui est en question. La conscience de la performance est alors en même temps la conscience d'un pouvoir opposé à un non-pouvoir, la conscience d'être lié par une obligation acceptée. » C'est une expérience axiologique. La valeur recherchée par la performance, bien qu'elle transcende l'activité sportive, dépend des possibilités individuelles; elle n'est pas un « absolu » mais un appel à une tâche, à une perfection sans cesse remise en question par les efforts des autres sportifs. C'est ainsi, par l'appel à la performance, que le sport échappe à la fermeture sur lui-même qui caractérisait le jeu enfantin. L'adolescence n'atteint jamais de plafond mais seulement des résultats partiels toujours remis en question ². J. Château avait aussi signalé que le jeu enfantin déjà pouvait être une épreuve que l'enfant s'imposait librement et dans laquelle il affrontait un obstacle afin de pouvoir le supprimer ³. Mais alors que le jeu enfantin s'impose un but individuel et volontaire, le sport juvénile se plie à des normes sociales. La performance cependant s'incarne dans chaque résultat noté. La présence de la valeur dans l'activité sportive fonde l'existence d'un style, c'est-à-dire « de la réussite aisée des mouvements complets d'une spécialité » ⁴. Il n'est donc pas étonnant qu'un sportif attribue une valeur esthétique et éthique à sa performance.

Mais le sport n'est pas seulement une recherche de la performance, il est aussi une compétition. Il se pratique donc au sein d'une collectivité, dans un groupe ou dans une équipe; mieux encore, la présence d'autrui — sous la forme de l'*adversaire* — conditionne le sens même de la performance. Certes les vertus sociales du sport ont été si souvent mises en relief que nous nous contentons de les rappeler. Par contre, nous voudrions insister sur l'importance morale de l'*adversaire*. Dans le sport, l'*adversaire* est toujours présent, même s'il se réduit à un obstacle physique — un mur, un escalier ou un filet — et cette seule présence physique contraint déjà le joueur à se surpasser. Le premier adversaire de l'adolescent ne serait-il pas son propre corps? L'obstacle naturel oblige les adolescents à sortir d'eux-mêmes. La rencontre du réel dans le sport a l'avantage d'être implacable et de pouvoir sanctionner impitoyablement les fautes et les échecs. Son défaut est de ne pouvoir répondre aux progrès du sportif. C'est pourquoi l'*adversaire* humain est indispensable. Il sert premièrement d'étalon puisque la performance implique une comparaison avec les résultats d'autrui. Puis, si les joueurs sont de force égale,

¹ F. J. J. BUYTENDIJK, *Le football*, p. 35.

² G. MAGNAME, *op. cit.*, p. 100.

³ J. CHÂTEAU, *Ecole et éducation*, pp. 59-72.

⁴ G. DURAND, *op. cit.*, p. 52; G. MAGNAME, *op. cit.*, p. 101.

le sport devient un corps à corps hautement moral avec l'adversaire. L'adversaire sportif, en effet, n'est pas un ennemi qu'il faudrait vaincre et éliminer, mais un *coéquipier avec qui il faut jouer*¹. Le « fair play » n'est pas seulement une concession mondaine, mais une nécessité éthique puisqu'il découle du respect dû à l'adversaire. Le terrain de sports est le lieu de rencontre idoine de la jeunesse, où elle découvre la complexité des rapports avec autrui. Au-delà de la recherche de la performance individuelle, des activités collectives coordonnées, les adolescents y rencontrent d'autres volontés; ils s'affrontent dans ce « combat amoureux » qui, selon Jaspers², serait l'expression la plus juste de la communication avec autrui.

Le sport, activité juvénile, ne prolonge donc pas seulement le jeu, activité enfantine. Certes J. Château a insisté sur l'ouverture vers l'adulte dans le jeu enfantin qui se manifeste par « l'appel de l'ainé »³. Cependant la remarque de L. Dintzer reste valable: le « jeu d'adolescence » est totalement ouvert sur l'altérité. L'adolescent joue avec son corps, avec son adversaire, puis même avec lui-même⁴. C'est le sport qui manifeste le mouvement centrifuge de l'activité juvénile, alors que l'univers ludique enfantin est essentiellement centripète.

Il ne faut pas cependant surestimer la valeur éthique du sport. S'il permet, au niveau du comportement corporel, l'éveil d'une conduite morale authentique, il se sclérise rapidement. Notre siècle, plus que tout autre, a vu le sport se transformer en une activité commerciale qui se rapproche plus de la braderie que de la formation morale. Bien que F. J. J. Buytendijk prétende que le spectateur peut lui aussi participer aux exigences morales du sport⁵, car il reste, plus encore que le joueur, soumis au respect de l'adversaire, il faut avouer que les masses des stades sont souvent des dupes. L'anonymat des spectateurs semble favoriser tous les excès et la participation des « supporters » se trouve réduite à un simple regard irresponsable. L'unique remède à cette situation contemporaine est justement la pratique intensive d'un sport à l'école. Il est inutile de prétendre préserver les adolescents du sport commercial, s'ils n'ont pas eu la possibilité d'expérimenter eux-mêmes une activité sportive conforme à l'esprit de l'Éducation nouvelle.

11. LA VALEUR ÉTHIQUE DU SILENCE ET DE LA QUIÉTUDE

Cette éducation sportive est parfois critiquée parce que, dit-on, le sport grise les adolescents et provoque de fréquents surmenages.

¹ F. J. J. BUYTENDIJK, *op. cit.*, pp. 44-45.

² K. JASPERS, *Philosophie*, pp. 355 ss.

³ J. CHÂTEAU, *Règle et turbulence dans le jeu enfantin*.

⁴ L. DINTZER, *op. cit.* p. 15; cf. J. CHÂTEAU, *Le jeu et l'enfant*, pp. 135-136.

⁵ F. J. J. BUYTENDIJK, *op. cit.*, pp. 46-47.

Il ne manque pas d'exemples de jeunes sportifs qui, par suite d'excès, sont devenus brutalement des infirmes ou, tout au moins, des êtres prématurément vieillies. Les adolescents sont en effet particulièrement exposés au surmenage puisque leur rapide développement physiologique affaiblit leur organisme. D'autre part la fatigue physique ne compense pas automatiquement la fatigue intellectuelle quoi qu'en pense le psychologue P. Mendousse¹.

L'éducateur qui dirige l'éducation sportive doit donc s'engager dans une subtile dialectique du repos et de l'activité. Malheureusement le repos a fort mauvaise presse dans la jeunesse contemporaine. On l'a si souvent défini comme une absence d'activité ou comme l'abolition d'un trouble que les adolescents contemporains l'assimilent à la passivité. L'invitation au repos leur apparaît comme un appel à la résignation. Cette conception négative est d'autant plus regrettable que la jeunesse contemporaine a justement, plus que nulle autre, besoin de quiétude.

En fait le repos n'est pas un état mais un comportement. Il est déjà indispensable à une activité sportive complète et les adolescents l'adoptent spontanément lorsque, par exemple, ils s'initient à l'art de la respiration, de la mise en train, du retour au rythme normal et surtout de la concentration dans le silence et la solitude.

Comme le repos, le silence est un comportement qui exige la maîtrise physique. Devenir capable de se taire est une conquête de l'adolescence par laquelle l'homme s'habitue à entendre autrui et lui-même. Peut-être l'Éducation nouvelle n'a-t-elle pas toujours compris l'importance des « minutes de silence » que Mme Montessori essayait déjà de créer dans ses écoles enfantines². Cependant, ce silence n'est que le fruit d'un ordre et il n'entraîne dans l'école montessorienne qu'une quiétude passive : celle qui permet à l'action pédagogique de se développer. C'est pourquoi la pause pédagogique, la récréation dans l'horaire ne sont que des pis-aller qui ne retiennent de la quiétude que sa valeur la plus superficielle. O. F. Bollnow a montré, en ramenant l'étude du silence à celle de la vénération³, qu'il y a un silence imposé, le silence inférieur, dont le rôle est strictement utilitaire; mais il existe un silence chargé de valeur éthique lorsqu'il suit la reconnaissance, l'étonnement, l'admiration et enfin la vénération devant un événement ou une parole qui nous dépasse. C'est précisément à ce silence-là que se réfère M. Heidegger lorsqu'il l'oppose au bavardage de l'instruction⁴.

Pour les adolescents, la quiétude se charge de signification et devient une expérience axiologique lorsqu'ils découvrent, par le silence, le repos ou le loisir, l'occasion d'une réflexion sur leur activité. Ils reconnaissent

¹ P. MENDOUSSE, *L'âme de l'adolescent*, p. 292. Cf. C. WEIL et A. LEVY-VALENSI, *Les loisirs et la fatigue*, pp. 1070-1072.

² Mme MONTESORI, *Pédagogie scientifique*, p. 75.

³ O. F. BOLLNOW, *Die Ehrfurcht*, pp. 52-83.

⁴ A. MAYER, *O contributo pedagogico de Heidegger*.

alors que l'action corporelle n'exprime pas toute leur personnalité, mais qu'elle risque au contraire de dissoudre leur unité personnelle ¹.

La quiétude favorise donc un sentiment juvénile, la pudeur, dont nous étudierons, au chapitre suivant, l'importance psychologique. Pour l'instant, il suffit de constater qu'elle peut se développer au cours de l'apprentissage physiologique pour autant que l'éducateur sache créer des instants de quiétude. La pudeur comme la quiétude ne s'expliquent pas seulement par le goût du secret, par la paresse inavouée ou par la crainte de l'adulte, mais par la nécessité de se reprendre dans son unité; en elles les adolescents peuvent se recueillir. Comme le dit K. Barth à propos du repos dominical, il s'agit d'une pause qui ramène l'homme à sa liberté personnelle. Il n'est plus alors l'artisan qui doit sans cesse se préoccuper de l'achèvement de son œuvre, mais celui qui peut s'appartenir et alors contempler le sens de son œuvre ².

Dès lors le repos, comme le loisir, sont les compléments de l'activité. Tout en se distinguant par leurs intentions, ils dépendent étroitement l'un de l'autre et nous pouvons définir la quiétude comme la recherche, au sein de l'activité, d'un équilibre quotidien manifestant la maturité personnelle. C'est pourquoi L. Raillon ³ a raison de supposer que le problème pédagogique du loisir nous ramène au problème pédagogique de la liberté. Une fois de plus nous constatons combien les problèmes de l'apprentissage physiologique se prolongent au cœur même de la vie morale juvénile.

On a parfois donné à l'expérience de la quiétude la valeur d'une « conversion ». On trouve déjà dans la sagesse plotinienne une initiation à la quiétude où l'homme se convertit et se met en quête de l'Un qui fonde son activité ⁴. Elle partagerait aussi les caractéristiques de l'expérience religieuse de certains mystiques. Ainsi saint François de Sales souhaitait une « pédagogie du silence » qui amenât les élèves à rentrer en eux-mêmes et permit aux maîtres de leur faire parcourir l'itinéraire augustinien : *ab exterioribus ad interiora, ab inferioribus ad superiora*, qui conduit au vrai Dieu ⁵. Cette remarquable interprétation du silence pédagogique a été reprise par M^{me} Montessori qui, malheureusement, n'y voit qu'une expérience sentimentale du divin ⁶.

Ces quelques exemples montrent que le silence, comme le repos, n'est pas une rupture de la communication pédagogique, mais parfois la seule voie possible, bien qu'indirecte, menant au vrai dialogue. L'Éducation nouvelle n'a pas toujours su discerner cet aspect capital de la quiétude. En fait seul M. Buber a cru à la valeur pédagogique du silence et a osé affirmer qu'un silence dans lequel communiaient le maître et l'élève

¹ E. MOUNIER, *Qu'est-ce que le personnalisme*, pp. 53-55; cf., du même auteur *Le Personnalisme*, pp. 51-62.

² K. BARTH, *Dogmatique*, vol. 10, pp. 228 ss.

³ L. RAILLON, *Pour une pédagogie du loisir*, pp. 1095-1096.

⁴ M. DE GANDILLAC, *La sagesse de Plotin*, chap. I.

⁵ V. GARCIA Hoz, *El silencio en el maestro*.

⁶ M^{me} MONTESSORI, *De l'enfant à l'adolescent*.

pouvait, mieux qu'un bavardage incessant, être la véritable forme du dialogue¹. Dans l'expérience du silence, il est en effet possible de dépasser la mondanité de l'entretien et de se présenter dans la nudité du « tu » et du « je ». Cette expérience radicale par laquelle le maître met à l'épreuve les liens qui l'unissent à sa classe ne manque pas de grandeur et surtout demande du courage. Le maître y renonce en effet aux charmes de la parole pour un silence qui peut tomber à faux ou sembler creux. M. Buber a la sagesse d'ailleurs de ne pas proposer une pédagogie du silence, mais sa défense de la valeur pédagogique du silence dégage à tout le moins l'importance pour la formation éthique d'une dialectique serrée du silence et de la parole, du travail et du repos que négligent certains pédagogues contemporains hypnotisés par une conception musculaire, active et laborieuse de l'éducation.

Cependant, il ne semble pas qu'il faille forcément fléchir la quiétude dans un sens « mystique ». Les adolescents risqueraient d'ailleurs de rationaliser cette insistance, c'est-à-dire d'imaginer qu'elle est un appel à la fuite dans le rêve ou un prétexte à un vague spiritualisme. Sans vouloir rompre avec la tradition qui, de Plotin à M. Buber, insiste sur la dimension mystique de la quiétude, nous lui préférons l'interprétation d'un Maine de Biran pour qui la réflexion « saisit non une chose pensante mais une force voulante qui passe du virtuel à l'acte par sa propre énergie »². La prise de conscience de soi, qui débute dans le repos intérieur ou le silence, ne débouche ni sur une quête de la perfection ni sur une conversion à l'intériorité vers le principe de notre activité, mais elle renvoie à l'activité humaine. L'effort humain s'accomplit peut-être « devant la transcendance de l'Être, mais il ne peut s'identifier à lui »³. Par conséquent l'importance que l'éducation doit attribuer à la quiétude ne remonte pas à un mysticisme latent ou inavoué mais à la nécessité de fonder une éducation morale sur toutes les dimensions de la personne. Or, la quiétude, comme l'activité, est essentielle à l'adolescence.

Nous pouvons maintenant comprendre pourquoi les pionniers de l'Éducation nouvelle, A. Ferrière surtout, désirait tant placer les écoles à la campagne, hors des villes, dans un ensemble agréable de verdure. Certes ce désir qu'ils exprimèrent parfois de façon naïve cachait des idéologies que nous ne partageons pas : c'était parfois par un goût immodéré du milieu naturel qui remonte à J.-J. Rousseau, ou par haine de « la civilisation technique des usines » ou plus simplement parce qu'ils y voyaient une façon de manifester leur conviction panthéiste.

Pour nous, ils pressentaient surtout que le milieu pédagogique devait être lui aussi marqué par la révolution pédagogique qu'ils proposaient. Ils sentaient le besoin de mieux distinguer le milieu scolaire des terribles

¹ M. BUBER, *Between man and man*, pp. 19-21.

² P. THÉVENAZ, *L'homme et sa raison*, tome I, pp. 37 s.

³ P. BURGELIN, *Le protestantisme et la mystique*.

blocs concentrationnaires du début du siècle¹; ils désiraient faire profiter les élèves des vertus indéniables d'un cadre de verdure et, par respect du silence et de la solitude, créer des zones de calme et des zones bruyantes. Ils étaient persuadés que les conditions propres à l'éveil de la quiétude dépendaient aussi bien de l'architecte et de l'urbaniste que des méthodes pédagogiques et du corps enseignant. Aussi rien n'est plus affligeant que ces complexes scolaires contemporains où l'architecte s'ingénie, semble-t-il, à interdire toute retraite, tout isolement, toute méditation, dans un ensemble de belles façades, de « circulations intérieures » ingénieuses ou d'autres réussites architectoniques.

Par contre nous suivons mal A. Roth lorsque, dans son importante étude sur la nouvelle école, il consacre tout un chapitre à nous persuader de l'importance essentielle de la réalité ambiante (*sic*) sur la formation esthétique et morale². S'il est plausible, encore qu'inexact comme nous le verrons dans le prochain chapitre, que l'initiation esthétique dépende du *contact* avec le beau, il est certain que A. Roth s'inspire trop du naïf platonisme de H. Read lorsqu'il croit que le laid est le Mal et par conséquent que la seule beauté suffise à élever l'âme des élèves. M. Debesse a sans aucun doute raison, dans sa modestie, lorsqu'il propose seulement une « technique d'ambiance » qui « consiste à organiser scientifiquement l'espace du travail »³. L'essentiel est de reconnaître l'apport de l'architecte et de l'urbaniste; autre chose est de croire que l'éducation puisse se faire uniquement par l'art⁴.

12. LES DIFFÉRENTES SIGNIFICATIONS DE LA PUBERTÉ

Nous avons analysé jusqu'ici les problèmes moraux que soulève la découverte du corps sans mettre en relief la modification pubertaire. C'est que celle-ci n'est qu'un aspect — certes capital — d'une série de phénomènes physiologiques nombreux et fort divers.

Cependant l'apparition des signes sexuels secondaires est si frappante que la puberté a été, et est parfois encore, considérée comme l'unique événement notable de l'adolescence. Ainsi certains auteurs en arrivent à identifier *puberté* et *adolescence*, *pubertaire* et *juvénile*. Sans aucun doute la sexualité imprègne dès l'enfance la personnalité humaine entière et pendant l'adolescence elle prend un poids singulier comme la psychanalyse l'a toujours affirmé, mais il serait absurde de réduire l'adolescence à la puberté et l'apprentissage physiologique à la seule initiation sexuelle⁵.

¹ A. ROTH, *La nouvelle Ecole*, pp. 31-35 et 43-45.

² *Ibid.*, pp. 271-273.

³ M. DEBESSE, *Les méthodes pédagogiques*, pp. 786 ss.

⁴ H. READ, *Education through art*, p. 1.

⁵ C. HEUVER, *Introduction à la psychiatrie infantile*, p. 229.

Cette réduction était particulièrement sensible quand, préoccupés par le phénomène de la masturbation, les psychologues honnissaient *le Mal* (c'est ainsi que P. Mendousse désigne la masturbation masculine¹). Aujourd'hui, depuis la fin de la guerre de 1939-45, avec en particulier la publication du rapport Kinsey, la situation se présente sous un tout autre aspect.

En effet, loin d'être un comportement anormal ou vicieux, la masturbation est pratiquée par l'immense majorité des adolescents lorsque, pressés par les sollicitations du sexe, ils n'ont aucun autre moyen d'y répondre². Ce comportement diminue progressivement, sans qu'il en reste, semble-t-il, des séquelles³.

Certes, la masturbation pourrait présenter un autre aspect si elle s'associait au solipsisme intellectuel. En effet lorsqu'elle se fixe dans une attitude pathologique, elle consiste à remplacer dans le comportement sexuel la rencontre d'autrui par l'évocation de fantasmes. Elle pourrait alors devenir une forme de fuite devant autrui⁴.

Il n'en reste pas moins qu'il faut dépasser cette manière de poser le problème afin de reconnaître toutes les dimensions de la puberté. Celle-ci est si polymorphe qu'il convient de l'aborder de différents points de vue afin d'en dégager la complexe richesse. Tout d'abord, la puberté s'apparente aux processus biologiques de maturation; elle est « comme l'apparition des bourgeons sur un arbre »⁵. Ce processus naturel est lié à la présence d'hormones sexuelles dont l'absence entraîne un arrêt de l'évolution du phénomène⁶.

Cependant cette constatation est toute négative et elle ne suffit pas pour conclure que la seule cause du phénomène soit biologique. De même certaines observations ethnologiques suggèrent par exemple que la maturation des organes génitaux féminins n'entraîne pas automatiquement la fécondité⁷. Ainsi s'expliquerait que certaines sociétés admettent une hétérosexualité juvénile sans se heurter au problème de nos adolescentes: le risque d'une grossesse⁸.

Il faut donc supposer que la puberté n'est pas seulement un phénomène biologique, mais un phénomène psychologique. On n'est pas plus père et mère qu'on est biologiquement homosexuel. On le devient au cours de « la recherche d'un équilibre complexe où la santé physique juvénile et le système intégrateur jouent un aussi grand rôle que la maturation physiologique »⁹.

¹ P. MENDOUSSE, *L'âme de l'adolescent*, p. 28.

² W. R. REEVY, *Adolescent sexuality*, pp. 54-55.

³ L. W. DEARBORN, *Autoerotism*, p. 208.

⁴ R. D. LAING, *The self and the other*, pp. 39 ss; J. ROUART, *Psychopathologie de la puberté et de l'adolescence*, p. 75.

⁵ M. MERLEAU-PONTY, *Les méthodes en psychologie de l'enfant*, p. 327.

⁶ Dr LE MOAL, *La sexualité de l'adolescence*, pp. 36 ss.

⁷ *Adolescence*, 43th Year Book, p. 30.

⁸ W. R. REEVY, *op. cit.*, p. 63.

⁹ M. DE CRECATY, *Essai d'énergie biologique*, p. 1718.

Si le point de vue biologique s'impose par son évidence, il appauvrit cependant la signification de la puberté en ne tenant pas assez compte de l'attitude de l'adolescent devant ces événements biologiques. Si toutes les cellules portent la marque du sexe, inversement la sexualité évolue en fonction de la personnalité entière. Il faut donc intégrer le point de vue biologique (reconnaître par exemple la sollicitation sexuelle au début de la puberté) dans l'ensemble dynamique des phénomènes psychiques¹. C'est pourquoi, si la tension est grande surtout pour le jeune adolescent, il est possible de l'amener à accepter l'attente que lui imposent les conditions sociales et économiques de notre société.

Mais la puberté est non seulement un phénomène biologique et psychologique, elle est encore profondément marquée par la vie sociale. Nous verrons plus loin l'interférence de l'évolution pubertaire avec la rencontre d'autrui²; considérons pour l'instant ce fait capital : la puberté pose aussi le problème de l'adaptation personnelle à un rôle social sexué. En effet être sexué, ce n'est pas seulement posséder une technique érotique et en être maître, mais c'est élaborer une façon personnelle d'être au monde comme homme ou comme femme. Or dans notre société, où les rôles sociaux sont très mouvants et changent rapidement, les adolescents sont souvent obligés de découvrir par leurs seules expériences les idéaux qui pourront orienter leur quête. Ainsi, bien que la puberté comme phénomène biologique ne pose, à moins de malformation, que peu de problèmes moraux, la puberté comme apprentissage d'un rôle social sexué contraint les adolescents à s'interroger sur leurs attitudes les plus intimes.

13. L'INITIATION AU COMPORTEMENT SEXUEL

Les problèmes moraux que pose le comportement sexuel n'apparaissent pas toujours clairement aux adolescents, car l'hypocrisie des adultes et les tabous sociaux sont d'autant plus insurmontables qu'ils sont plus inconscients.

Ainsi, lorsqu'on voyait dans la masturbation un phénomène dangereux, on en arrivait à créer une fausse culpabilité qui est à l'origine de cet *Univers morbide de la faute* que A. Hesnard s'est attaché à dénoncer et à détruire. En effet on ne s'en prenait pas aux faits, mais on cherchait à dépister l'attention coupable, la fameuse « pensée coupable ». Ainsi on fixait l'attention de l'adolescent sur un faux problème et au lieu de lui poser le problème réel de la relation entre son plaisir sexuel et l'obligation de respecter autrui, on créait par « une fausse orientation du problème moral de la masturbation, un faux péché »³. Or cette « mythomanie sexuelle » que dénonce A. Hesnard⁴, puisqu'elle « moralise au lieu de normaliser les relations sexuelles », touche profondément les adolescents. C'est ce que prouvent les auteurs d'une étude collective

¹ M. MERLEAU-PONTY, *op. cit.*, p. 206.

² Cf. chap. III, § 43 et 44.

³ P. RICEUR, *Morale sans péché ou péché sans moralisme ?*

⁴ A. HESNARD, *Morale sans péché*, pp. 136-167.

sur les *Gangs d'adolescents*¹ : de nombreux adolescents délinquants souffrent d'une carence affective, parce que leurs parents avaient caché leur propre manque de maturité sexuelle sous de véritables « tabous de la tendresse ». De peur de montrer leurs préoccupations sexuelles à l'occasion de leur tendresse maternelle et paternelle, ils préféraient sevrer affectivement leurs enfants. Bloqués par leur crainte de l'infidélité, ils n'osaient manifester à l'égard de leurs enfants devenus jeune homme ou jeune femme, une réelle tendresse. Ce blocage par les parents peut être d'autant plus grave que dans notre société morcelée, la plupart des adolescents n'auront plus l'occasion de pénétrer dans l'intimité d'autres couples.

A ces difficultés pratiques s'ajoute le caractère dogmatique de l'idéologie familiale courante. Celle-ci est imbibée d'une conception hiérarchique de la structure familiale, propre à la bourgeoisie mais qui s'est étendue à l'ensemble de la société.

M^{me} VIELLE-MICHEL a ainsi montré que certains interdits sexuels qui pèsent sur les rapports sexuels avant le mariage et sur les rencontres sociales des adolescents et des adolescentes, n'existaient que pour défendre le patrimoine et l'intégrité économique d'une famille attachée à ses biens matériels². Pour une famille démocratique, ces interdits sexuels n'auront plus la même importance. L'auteur conclut (p. 1764) au « retard culturel » de notre société, qui s'exprime en particulier par la persistance d'interdits sexuels incompatibles avec une démocratisation réelle.

Mais parfois ce sont les psychologues, et à leur suite les pédagogues, qui conduisent les adolescents dans une impasse.

Sous l'influence de E. Spranger³, la tendance a longtemps prévalu en Allemagne — puisqu'on la retrouve encore dans un ouvrage paru en 1950⁴ — de distinguer trois niveaux du comportement sexuel : la sexualité, l'érotique et l'amour. La « sexualité » serait la forme purement corporelle du comportement sexuel. E. Spranger lui accorde la fonction de satisfaire la libido. Cette satisfaction s'épuiserait dans la jouissance immédiate et il faut convaincre les adolescents de la dépasser soit par l'érotique soit par l'amour. L'« érotique » est l'amour sans responsabilité et serait la forme la plus courante pendant l'adolescence. Elle ne recherche pas forcément le partenaire hétérosexuel. Pour E. Spranger, il est illustré par la relation que Socrate entretenait avec ses élèves. E. Spranger est tellement persuadé de la haute valeur éducative de l'« érotique » qu'il estime que sans lui l'homme n'aurait jamais inventé d'idées (pp. 105 ss). L'apothéose de cette évolution serait atteinte par l'« amour » qui permettrait enfin la rencontre réelle avec autrui.

Il est certain que l'intuition de E. Spranger, que W. Stern a développée⁵, est juste tant qu'elle met en valeur le rôle d'autrui dans le comportement sexuel ; elle est tragiquement fautive dans l'importance qu'elle accorde à l'« érotique » (pp. 94-95). Non seulement cet amour sans res-

¹ PH. PARROT et G. GUENAU, *Les gangs d'adolescents*, pp. 98-101.

² M^{me} VIELLE-MICHEL, *Famille, société industrielle et économique*, pp. 1756-1757.

³ E. SPRANGER, *Psicologia de la edad juvenil*, chap. 4 à 6.

⁴ H. BUSEMANN, *Psychologie Jugendkinder*, pp. 203-210.

⁵ W. STERN, *Psicologia y pedagogia de la adolescencia*, p. 97.

ponsabilité peut s'invertir, mais l'« érotique » n'est pas un amour¹. En effet l'*homo eroticus* est celui qui oublie de saisir le partenaire comme autre et qui croit qu'il est interchangeable.

Toute une éducation sexuelle a été marquée par cette tendance à présenter le comportement sexuel comme une combinaison chimique dont il s'agissait de bien saisir le subtil rapport des éléments mis en cause. Que ce soit en sublimant les instincts (Busemann), en les spiritualisant (Spranger) ou en les intégrant (Stern), tout revenait à distinguer les valeurs et à les hiérarchiser.

Or, Le Moal l'a bien vu², les adolescents ne sont pas tellement tentés par la confusion des valeurs, qu'ils ne sont fermés à certaines dimensions du comportement sexuel. Comme la découverte du corps en général, la découverte du comportement sexuel risque de les enfermer dans le narcissisme de l'isolement et du repliement sur soi. Ils s'imaginent que le sexe, comme le corps, est un objet, et que la sexualité est un besoin qui doit être satisfait dans la possession, soit de leur propre corps, soit du corps d'autrui. La difficulté, c'est que la sexualité devrait au contraire les amener à découvrir dans l'autre non pas un « ego amoureux », mais un autre sujet libre avec qui il est possible d'établir une *intersubjectivité*, dans laquelle prennent corps et le couple et le partenaire. Or ce passage de l'*amour captatif* à l'*amour oblatif*, du tête-à-tête amoureux donjuanesque à la vie dans le couple n'est pas possible pour l'adolescent, puisque le couple qu'il établit avec son partenaire hétérosexuel n'est reconnu par aucune institution sociale, ni par aucun lien extérieur. C'est pourquoi toute éducation du comportement sexuel ne peut être une initiation à proprement parler, mais une ouverture à la rencontre d'autrui telle qu'elle est possible dans la coéducation par exemple³. L'école mixte, comprise comme une communauté hétérosexuelle aux activités hétérosexuelles, nous semble être l'unique possibilité de sortir de l'impasse dans laquelle la société place ses adolescents.

14. PREMIÈRES CONCLUSIONS

Dans ce chapitre, nous avons cherché à montrer que les adolescents sont sans cesse amenés, par la découverte qu'ils font de leur corps et de ses comportements, à se poser des problèmes moraux concrets. Que ce soit en découvrant la présence contraignante du corps et de sa signification sociale, ou en découvrant la richesse de la modification pubertaire et l'importance sociale de la sexualité, chaque fois les adolescents constatent les insuffisances de l'équilibre de leur enfance et la nécessité de modifier leur conduite.

¹ C. ELSEN, *Homo eroticus*, pp. 57 et 131.

² Dr LE MOAL, *La sexualité dans l'adolescence*, pp. 42-45.

³ Cf. chap. III, § 44.

Ils découvrent alors qu'il s'agit moins pour eux d'obéir à une nouvelle réalité, qui impose des normes strictes et indiscutables, que de choisir de nouvelles solutions parmi des comportements contradictoires, en fonction de leur vision éthique. Ils ne se trouvent plus à l'intérieur d'un monde fermé sur lui-même, mais projetés dans une société ouverte et changeante où ils doivent risquer la forme de leur vie.

Mais en même temps, toute leur évolution physiologique les ramène à eux-mêmes, à juger leurs activités et à réfléchir sur leur existence corporelle. Les difficultés de l'adaptation corporelle sont donc autant d'obstacles qu'ils peuvent surmonter s'ils acceptent la responsabilité de devenir une personne autonome.

L'intérêt des analyses qui précèdent est de signaler concrètement comment tous les problèmes de l'apprentissage corporel conditionnent la vie morale juvénile. Leurs solutions influenceront le développement de la personnalité des adolescents.

Le mérite de l'Education nouvelle est d'avoir attiré l'attention des pédagogues sur ces problèmes délicats et d'avoir engagé la responsabilité directe de l'enseignement public dans un domaine qui était, jusqu'ici, abandonné aux initiatives personnelles et familiales. Cependant, ne découvrant pas toujours des solutions pratiques et surtout devant lutter contre une tradition pédagogique peu encline à respecter les exigences de l'existence corporelle, l'Education nouvelle semble n'être encore dans ce domaine qu'aux débuts de ses efforts¹.

¹ H. ROTH, *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*, pp. 29-35.

CHAPITRE II

LES FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUES

DE LA VIE MORALE JUVÉNILE

15. LES EMOTIONS DANS LA VIE MORALE JUVÉNILE

La découverte du corps n'aurait pas de signification morale si elle ne posait que des problèmes physiologiques. En fait, comme le montre l'étude de la puberté, l'apprentissage physiologique modèle aussi la vie psychique des adolescents, puisque ceux-ci créent, à partir de nouvelles conditions physiologiques, de nouvelles conduites qui modifient la totalité de leur existence. La découverte du corps se prolonge dans la vie psychique, comme celle-ci s'enracine dans l'apprentissage physiologique. De même les émotions peuvent remplir deux fonctions qui sont loin de se recouvrir entièrement.

D'une part, celle que nous appellerons *l'émotion-choc* est souvent une réponse *affective* à un problème de croissance. Elle est frappante parce que le corps l'incarne dans une manifestation souvent gênante : la rougeur, l'évanouissement, le bégaiement, etc... D'autre part, celle que nous désignerons par *l'émotion-sentiment* est beaucoup moins sensible par son caractère perturbant, que par sa valeur communicative. L'émotion peut donc à la fois marquer une rupture de contact avec autrui et une manière intime de communiquer avec lui. Nous essayerons de maintenir cette double intentionnalité dans notre description, en consacrant tout d'abord un paragraphe à l'émotion-choc, puis en cherchant dans un deuxième à dégager ce qui peut faire d'une émotion l'ébauche d'un sentiment.

Si l'étude des émotions complète l'analyse de la dimension éthique des problèmes qui surgissent lors de la découverte du corps, ce ne sera cependant qu'avec l'étude des conduites imaginaires, de la pensée symbolique et du renouvellement de l'intelligence que nous rencontrerons chez l'adolescent les possibilités d'une manifestation consciente et pleinement sociale d'une attitude éthique. Et néanmoins ces attitudes éthiques ne formeront pas encore une morale. Ce ne sera que par l'intervention de la réflexion et par la prise de conscience, que l'adolescent dépassera le niveau

physiologique des problèmes moraux et le niveau psychique des attitudes morales pour atteindre à une véritable vie morale.

La découverte du corps pose de nombreux problèmes d'ajustement auxquels les adolescents répondent par une recrudescence de leur affectivité. Il ne nous est pas possible d'en décrire toutes les formes. Nous n'en retiendrons que celles qui nous paraissent particulièrement significatives. En effet nous cherchons moins à décrire la vie émotive, qu'à dégager sa signification morale. Aussi les analyses qui suivent devront-elles être complétées par la description exhaustive que C. B. Zachry a proposée des répercussions émotives du développement juvénile¹; par l'article de A. T. Jersild dans le manuel édité par L. Carmichael² qui donne une vue d'ensemble du développement génétique des comportements émotionnels; enfin par la récente synthèse de J. Hillmann³. L'essai de L. J. Saul⁴ complètera le détail de notre interprétation.

16. DESCRIPTION DE L'EMOTION-CHOC

De même que l'asymétrie des proportions corporelles pendant l'adolescence frappe les adultes, ainsi le caractère spectaculaire, inattendu et déconcertant des émotions juvéniles retiennent leur attention. Combien de fois n'a-t-on évoqué les visages crispés ou décrit les colères et les larmes des adolescents? La psychologie elle-même souligne l'aspect bouleversant et violent de la « décharge émotionnelle »; elle relève « la rupture que celle-ci manifeste dans l'organisation de la personnalité »⁵.

L'émotion serait donc néfaste. Il s'agit par conséquent d'en minimiser les effets en essayant de supprimer les causes ou, à tout le moins, de réduire les conséquences. Les pédagogues en ont tiré des conséquences draconiennes: l'enseignement doit être avant tout intellectuel; les discussions seront évitées. Ils insistent sur les qualités qui modèrent l'affectivité juvénile par les habitudes, la justice, la pondération et surtout la discipline personnelle⁶. Cette neutralisation pédagogique est légitime dans la mesure où l'habitude est en effet l'antidote de l'émotion. La régularité de la vie scolaire, les automatismes dus à la répétition des consignes, le « drill » moral protègent ainsi les adolescents. Mais, comme le souligne P. Ricoeur, l'essence de l'habitude est l'immobilité; elle tue la vie actuelle sans préparer le futur⁷. Elle crée des automatismes qui suppriment l'émotion dans l'instant par la soumission. Si cette pédagogie de l'habitude donne de bons résultats dans l'immédiat, elle n'éduque pas, car la répé-

¹ Z. B. ZACHRY, *Emotion and conduct in adolescence*.

² A. T. JERSILD, *Emotional development*.

³ J. HILLMANN, *Emotion*, surtout la 2^e partie, pp. 29-240.

⁴ L. J. SAUL, *Emotional maturity*.

⁵ M. A. BLOCH, *Sur les conceptions nouvelles de l'émotion*, p. 81; cf. L. COLE, *Psychology of adolescence*, p. 85.

⁶ Z. B. ZACHRY, *op. cit.*, p. 4.

⁷ P. RICOEUR, *Philosophie de la volonté*, tome 1, p. 264.

tition automatique ne forme que le présent. En outre la psychanalyse a dénoncé la fragilité de cette répression. R. Kuhlén remarque que la société puritaine américaine — où justement dominent les automatismes, les tabous sociaux et les habitudes — est celle qui a été le plus violemment secouée par des révoltes juvéniles¹.

Cette conception courante, pour laquelle l'émotion n'est qu'un dérèglement de la conscience et la conséquence intérieure de difficultés extérieures, conduit à une impasse. La vie morale ne s'édifie pas par des interdits mais par l'élaboration de conduites authentiques.

Cette impasse pédagogique a pour origine une analyse partielle de l'émotion. L'émotion est expliquée par des causes extérieures qui désorganisent le sujet. Dans une telle perspective, le sujet doit se défendre contre cette intrusion dont il est la victime et l'on voit mal comment il pourrait la dominer puisqu'il n'en est pas responsable². La psychanalyse a prétendu résoudre la difficulté en intériorisant la cause: le système causal s'identifierait à l'histoire personnelle de l'individu³. Les émotions juvéniles s'expliqueraient par les événements de son enfance; les conflits refoulés, par son « inconscient ». Cette intériorisation n'entraîne malheureusement pas ce renversement qui devrait — selon Janet⁴ — faire de l'émotion une conduite, c'est-à-dire le comportement responsable d'un sujet. Pour dégager le problème moral de l'émotion, et non seulement en dénoncer les dangers moraux, il est nécessaire d'adopter un nouveau point de vue comme celui qu'ébaucha *l'Esquisse d'une théorie des émotions* de J.-P. Sartre.

La théorie courante a raison lorsqu'elle affirme que l'émotion naît d'une situation difficile, d'un heurt direct avec autrui, bref lors d'événements qui marquent la découverte du corps; mais ces « causes », en fait ces situations, n'expliquent pas encore cette conduite-là. Il faut, pour qu'il y ait émotion, que la conscience adopte à cette occasion une conduite particulière. Alors que la conscience aurait pu, par le dialogue avec autrui, le travail ou un geste, résoudre la situation ou, au moins, préparer une solution positive, elle choisit une attitude passive qui, incarnée dans le corps, apparaît comme une émotion (pp. 34-45).

En manifestant corporellement l'émotion, je prouve en effet à moi-même et aux autres que je suis devenu incapable de transformer la situation. Au lieu de m'engager dans un acte, je mime dans mon corps mon impuissance (p. 39). Ainsi l'adolescente constatant ses premières règles qui l'appellent à une nouvelle structuration de son comportement, préférera croire que celles-ci sont douloureuses, pénibles, insupportables. Elle s'évanouira même, prouvant qu'elle en est la victime et qu'elle est incapable d'y faire face. L'émotion est d'autant plus contraignante qu'il ne s'agit pas seulement d'une opinion ou d'une affirmation verbale mais que tout le corps participe

¹ R. G. KUHLEN, *The psychology of adolescent development*, pp. 146-189.

² P. RICOEUR, *op. cit.*, pp. 350-384.

³ H. CH. TAUXE, *Mise en question de la psychanalyse chez Sartre*.

⁴ J.-P. SARTRE, *Esquisse d'une théorie des émotions*, pp. 16 ss.

et témoigne de ce comportement. Mieux encore, comme M. Merleau-Ponty l'a suggéré¹, l'émotion n'est pas un comportement auquel l'homme peut faire face, mais elle nous enveloppe et semble empiéter sur notre existence physique. Ainsi l'émotion se remarque aux palpitations — intérieures! — cardiaques, au désir de perdre conscience ou bien, pour les autres, par la rougeur et la pâleur, les larmes... Ces attitudes corporelles donneront aussi des proportions dramatiques aux démonstrations des adolescentes en proie aux douleurs de leurs premières menstrues.

Mais l'émotion n'est pas seulement une fuite dans le corporel, une façon d'annuler une situation difficile, elle permet aussi de prolonger une sensation et d'engager autrui à y prendre part. Ainsi la joie ou le rire trouveront dans l'incarnation corporelle une raison de durer artificiellement. Sartre assimile l'émotion à une conduite magique, une « incantation », qui s'oppose à l'attitude lucide et responsable de l'homme authentique².

Cet aspect incantatoire de l'émotion rappelle certaines caractéristiques du jeu enfantin³. Certes le jeu est important pour le développement génétique, puisqu'il introduit cette marge de liberté où l'enfant s'affranchit des contraintes de la société des adultes et de l'immédiat, cependant il aliène le joueur et c'est le propre de l'adolescence de passer du jeu au sport et du jeu au travail. L'adolescent ne vit plus émotivement le monde, mais il agit dans le monde. Comment ce passage de l'enfance à l'adolescence est-il possible? Alors que l'enfant est livré à son émotion, comme au monde ludique dont il est prisonnier, l'adolescent peut s'en dégager par la réflexion qui dévoile le sens de sa conduite. L'enfant coïncide avec son émotion, comme il coïncide avec son corps, puisqu'il se développe du connu à l'inconnu. Les retours, les hésitations, les expériences mentales sont trop rares ou trop limitées dans leur durée pour donner prise à la réflexion. L'enfant a certes conscience de son émotion, mais celle-ci est une conscience « non-positionnelle » de sa conduite. L'enfant est ému. Au contraire l'adolescent, par le jeu de l'imaginaire, par la nouvelle structure de son intelligence et la possibilité d'une réflexion, peut se poser, se comprendre comme une conscience « intentionnelle » de son émotion. Par cette reprise de soi, il est capable d'en dégager le sens. L'adolescent devient libre d'y opposer une autre conduite.

Cette interprétation a le mérite de dégager l'importance morale de l'émotion. L'adolescent, à la différence de l'enfant, peut être tenu pour responsable de son émotion puisqu'il peut la justifier, la récuser, la reconnaître ou s'en rendre complice. Cependant cette réflexion ne supprime nullement l'émotion. Celle-ci reste mystérieuse et ambiguë. Sa manifestation corporelle est toujours impressionnante. La conduite émotionnelle se supprime aussi peu que le corps: je ne puis que composer avec elle.

Si nous avons suivi, dans cette description de l'émotion juvénile, l'esquisse de J.-P. Sartre, c'est qu'elle est actuellement l'analyse la plus perspicace. Mais nous aurions pu remonter en particulier à ce texte étonnant de Descartes: *Le traité des passions* où l'importance de la volonté sur le jeu des passions, la découverte de la passion comme obstacle à vaincre ont été déjà si bien présentées qu'il semble bien que J.-P. Sartre ait moins ouvert de nouvelles perspectives que remis en valeur une tradition psychologique trop oubliée⁴.

¹ M. MERLEAU-PONTY, *La phénoménologie de la perception*, p. 101.

² F. JEANSON, *Le problème moral et la pensée de J.-P. Sartre*, p. 57. Cf. F. JEANSON, *La signification du rire*, p. 133.

³ F. JEANSON, *op. cit.*, p. 112.

⁴ DESCARTES, *Le traité des passions*, pp. 103, 122, 217.

17. EMOTION-CHOC ET EMOTION-SENTIMENT

Il est un point où l'analyse de J.-P. Sartre est insuffisante. Ayant surtout retenu, quoi qu'en dise F. Jeanson, l'aspect négatif du sens ambigu de l'émotion, il estime qu'elle ne manifeste que la dégradation de la conscience. Il se révèle sur ce point plus cartésien qu'il ne le voudrait. En effet la volonté lucide triomphe de l'émotion, qui n'est plus qu'un obstacle devenu inutile dans la clarté de la décision authentique. Peut-être aussi, rendu sensible aux difficultés des rencontres humaines, aux échecs de l'intégration sociale, n'a-t-il pas voulu trop insister sur la valeur médiatrice de l'émotion.

Il est vrai que l'émotion apparaît lorsque la fragilité des valeurs ou leur inefficacité sociale sont soulignées¹. Combien de « saintes » colères ne proviennent-elles pas de l'impuissance de l'argumentation devant un auditoire ou des interlocuteurs réticents? La timidité juvénile ne s'explique-t-elle pas par l'incapacité de formuler une opinion valable devant la maîtrise rhétorique des adultes? La situation sociale difficile de la femme n'est-elle pas à l'origine de cette croyance populaire que les adolescentes sont plus émotives que leurs contemporains? « L'émotivité féminine » n'est peut-être pas une vérité éternelle mais signifie que les adolescentes, dans certaines situations, n'ont pas le choix d'une autre conduite. La société tolère, toujours encore, l'agressivité du garçon, mais attend les larmes de la fillette².

Et cependant l'émotion n'est pas seulement une conduite magique pour échapper à une situation pénible. Ainsi l'émotion sensibilise l'adolescent au monde extérieur en facilitant son contact immédiat avec la nature ou avec son prochain. Elle n'est pas seulement une opération magique, donc illusoire ou de mauvaise foi, mais le moyen pour la conscience de détendre la tension psychique pour s'ouvrir à la reconnaissance de l'autrui.

L'émotion peut être l'occasion d'une action sociale où l'adolescent abandonne son attitude égocentrique pour chercher à mieux utiliser ses possibilités. C'est ainsi que quelques psychanalystes ont reconnu l'utilité sociale de l'anxiété³. Son élimination conduirait à une vie vide de sens parce que sans intérêt. L'anxiété provoque à l'action. Au lieu de neutraliser son enseignement pour supprimer l'anxiété, le pédagogue devrait se contenter d'empêcher que l'anxiété ne devienne une fausse culpabilité entraînant une attitude pathologique d'impuissance. Davis suggère même que l'agressivité dans certaines situations sociales a la même fonction sociale que l'anxiété. Seules les classes bourgeoises et moyennes peuvent la blâmer, car l'adaptation sociale dans celles-ci peut emprunter d'autres voies; mais pour les classes populaires, l'agressivité devient l'unique signe de vitalité et d'énergie personnelle. Une fois encore l'émotion n'est pas une intrusion étrangère qu'on doit combattre mais une conduite intentionnelle, ambiguë, qui demande une réflexion morale.

¹ R. MEHL, *De l'autorité des valeurs*, p. 105, cf. pp. 36-45.

² F. J. J. BUYTENDIJK, *La femme*, p. 158.

³ J.-A. DAVIS, *The social function of anxiety*; D. W. WINNICOTT, *Psychoanalysts and sense of guilt*.

Ces exemples sont si frappants et si évidents pour qui veut comprendre la vie morale juvénile, qu'il devient peut-être nécessaire de distinguer nettement les deux pôles de la signification éthique de l'émotion. En nous inspirant d'un remarquable chapitre de P. Ricoeur¹, nous dirions que Sartre a surtout retenu l'*émotion-choc* qui, en général, est une attitude magique devant la réalité; mais il existe une *émotion-sentiment* qui, tout en n'étant pas plus réfléchie que l'autre, n'enferme pas l'adolescent sur lui-même et établit un contact immédiat avec autrui. Cette émotion-sentiment, dont H. Wallon montre le rôle important dans la formation du caractère², a surtout une fonction sociale. Elle entraîne l'autre à participer à mon émotion dans le rire par exemple ou dans les larmes. Il n'en reste pas moins, que, dans les deux cas, l'adolescent doit encore en dégager la signification positionnelle s'il veut les intégrer dans sa conduite éthique.

18. LA DISCIPLINE SCOLAIRE ET LES ÉMOTIONS JUVÉNILES

Si telle est l'émotion, l'attitude pédagogique doit se nuancer. Qu'il ne faille pas provoquer de trop fortes tensions, l'Ecole nouvelle l'a toujours reconnu. Elle a demandé une réduction des examens et dénoncé le « bachotage ». Elle s'efforce d'obtenir un effort qui convienne au développement de l'élève afin d'éviter des « détresses scolaires »³. De même elle a condamné les sanctions corporelles car rien ne serait plus néfaste à un âge où l'attention au corps est si éveillée.

Cependant les conflits peuvent toujours surgir. L'adolescent non seulement ne peut, mais parfois ne veut pas obéir. Il a la redoutable liberté d'être de mauvaise foi. Le maître est obligé de sanctionner cette rupture de l'ordre communautaire. Pour que sa sanction ait une valeur morale, elle doit toucher l'élève comme une personne responsable. C'est dire que la sanction ne s'adresse pas à un objet, mais à un sujet qui devrait, à cette occasion, revenir sur lui-même et reconnaître son erreur. Rien n'est plus gênant en effet que l'élève qui sanglote après une punition car il invoque la pitié du maître, alors que la sanction l'appelait à se reprendre comme sujet. A. S. Makarenko a beaucoup insisté sur les dangers d'une réduction de l'élève à un objet pédagogique⁴ ce qui, non seulement isole désagréablement l'adolescent, mais oblitère en lui la compréhension éthique de sa situation.

¹ P. RICOEUR, *op. cit.*, pp. 350-384.

² H. WALLON, *Les origines du caractère chez l'enfant*, pp. 1-129. Cf. J. MAISON-NEUVE, *Les sentiments*, pp. 73-76.

³ M. TRAMER, *Problèmes et détresses d'écoliers*, pp. 73-103.

⁴ A. S. MAKARENKO, *L'éducation dans les collectivités d'enfants*, pp. 58-59; cf. I. LÉZINE, A. S. Makarenko, *Pédagogue soviétique*, pp. 81-85.

Les sanctions gagneront à être codifiées à l'avance. La punition doit être clairement comprise et sa relation avec le conflit qui la motive doit être évidente. Le maître devra craindre surtout qu'elle n'apparaisse aux yeux des adolescents comme une vengeance, c'est-à-dire une réaction négative d'un adulte qui désire les dresser¹. C'est dire qu'une vraie sanction est un acte délicat mais dont la signification éthique peut être considérable.

Pour supprimer tous les inconvénients de la sanction, les pédagogues de l'Education nouvelle ont eu parfois la tentation de l'éliminer en valorisant exclusivement l'amour pédagogique. Ainsi G. Kerschensteiner, reprenant une idée de Pestalozzi, attend du maître « idéal » un « eros pédagogique »². A. S. Makarenko met en garde contre cette forme, plus subtile et presque diabolique, de possession d'autrui³. L'amour pédagogique amène tout aussi peu les élèves à se saisir comme sujets puisqu'ils risquent, surtout lorsqu'il s'agit d'élèves de l'autre sexe, de se lier affectivement. L'adolescent reste un objet pour cet amour captatif, peut-être encore plus tyrannique.

L'amour pédagogique aveugle le maître et l'expose à négliger les limites de l'action pédagogique⁴. Or il y a toujours un instant où les adolescents quittent l'école. D'autre part cet « eros pédagogique » est d'autant plus faux à l'égard des adolescents que le maître secondaire n'est plus l'unique représentant du corps enseignant, comme l'école n'a plus le monopole des influences. Bien qu'il soit bon que le pédagogue partage les préoccupations des élèves, non seulement verbalement mais concrètement, il ne saurait accaparer la rencontre et l'expérience éducatives. Inversement, c'est aussi parce que le maître est limité que son enseignement peut avoir une signification éthique. Sa valeur éthique n'apparaît que lorsqu'un sujet donne un sens à sa vie. Un élève qui resterait dans l'ombre de son maître se maintiendrait seulement à l'orée d'une vie morale authentique. Ce réalisme pédagogique qui impose un « sevrage pédagogique », n'exclut cependant pas la reconnaissance mutuelle du maître et du disciple. La rencontre aux multiples résonances érotiques de Socrate et d'Alcibiade⁵ est possible, mais elle est rare et caractéristique d'un enseignement aristocratique incompatible avec nos institutions publiques.

A. S. Makarenko rejoint les opinions de M. Buber qui se félicite que l'Education nouvelle ait éliminé l'érotique de l'éducation⁶. Buber est même plus sceptique encore puisqu'il ne croit même pas à la possibilité

¹ ST-BLANQUART, *La peur des sanctions*; N. NETZER, *Die Strafe in der Erziehung*, pp. 17-14; cf. G. ISCHER, *Méthodes nouvelles et discipline*, p. 24.

² G. KERSCHENSTEINER, *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, pp. 37-50.

³ I. LÉZINE, *op. cit.*, pp. 89-90.

⁴ CANTOR & COREY, *The teaching-learning process*, pp. 132-139.

⁵ P. THÉVENAZ, *Socrate et Alcibiade ou la rencontre philosophique*.

⁶ M. BUBER, *Between man and man*, pp. 3-35 et pp. 82-107; C. M. FLEMING, *The social psychology of education*, pp. 2 et 25.

d'une rencontre « socratique », sinon dans le dialogue silencieux où se surmonte l'irréparable rupture entre le « je » et le « tu ». Nous verrons dans le prochain chapitre¹ que M. Buber n'a peut-être pas suffisamment reconnu les différents niveaux de la communication humaine. Le dialogue ne doit pas forcément se subsumer dans une communication quasi mystique, mais il reste possible au niveau de la parole et du travail.

19. LE SENTIMENT

L'émotion est un comportement dans lequel tout l'être humain est engagé. La conscience s'y dégrade souvent, mais l'adolescent y découvre aussi la possibilité de se sensibiliser par un contact immédiat avec autrui et le monde. Bien qu'il puisse en avoir une conscience positionnelle qui en dégage le sens éthique, la réflexion est toujours seconde; l'émotion-choc n'est jamais transparente. Elle reste mystérieuse et surprenante. La langue rend bien cette dualité quand elle hésite entre « je suis transporté de colère » et « je suis en colère ».

Mais il est possible de régulariser partiellement l'émotion-choc par sa répétition autour d'un objet particulier². En effet, par la répétition de certaines situations, de certaines attitudes émotives, mais aussi par la régulation des formes que nous impose la vie commune, les émotions-sentiments, bien que toujours instantanées et ponctuelles, créent une continuité suffisante pour donner prise à une structuration empirique que nous appelons « le sentiment »³. Le sentiment est rarement communicable parce qu'il est encore intimement lié aux expériences personnelles. Tout au plus, dans une œuvre artistique, un poète ou un musicien arrivent-ils à recréer l'instant de son surgissement et à préparer une communication. Cette structuration incomplète, précaire, toujours empirique et personnelle de la conscience émotive se modifie au gré des situations et des rencontres de l'histoire personnelle des adolescents. Néanmoins le sentiment est important car il lie étroitement la raison à l'émotion-choc, l'imagination à la réflexion, et signale déjà empiriquement les vertus et les vaeurs.

Ainsi en est-il de la timidité. J. Lacroix a admirablement montré que ce sentiment recouvre toute une série d'émotions. L'adolescent constate et éprouve qu'il se différencie⁴. Non seulement son corps lui échappe, mais il se distingue de celui des autres. Les caractères personnels s'accusant, les traits individuels s'accroissant, il sent qu'il

¹ Chap. IV, § 46; cf. aussi chap. I, § 11.

² J. MAISONNEUVE, *Les sentiments*, pp. 22-24.

³ J. LACROIX, *Les sentiments et la vie morale*, pp. 3 et 6; BLACKBURN, *Psychology and the social pattern*, p. 125.

⁴ J. LACROIX, *Timidité et adolescence*, pp. 10 et 24-38; cf. M. E. WAKEFIELD, *The reticence of adolescence*, pp. 33-34; G. P. KNOX, *The reticence and waywardness of youth*, pp. 35-40.

ne coïncide plus avec lui-même. Il éprouve la nostalgie de son unité passée, de son enfance. Ces émotions peuvent alors se grouper dans la crise d'originalité et aboutir à une conduite violente et passionnée de révolte; celle que M. Debesse a longuement analysée¹. Au contraire elles peuvent se régulariser autour du sentiment de la timidité, l'adolescent qui se sentait intimidé, gêné et maladroit, organiserait peu à peu ses émotions et il passe ainsi de l'intimidation à la timidité, de la révolte d'une crise à l'affirmation de son originalité².

Toute la vie psychique est drainée par la régulation. Pour qu'il y ait sentiment, l'adolescent doit imaginer, sinon il n'y aurait pas de répétitions possibles; il doit raisonner ses sentiments, pour coordonner son attitude; enfin par la réflexion, il modifiera l'ensemble de son comportement qui, d'un sentiment, deviendra une attitude morale. L'adolescent, par delà la timidité, choisira devant le monde une attitude défaitiste, qui parfois s'achève dans la mort ou le suicide; ou bien par l'originalité, il s'engagera dans une attitude révolutionnaire, cherchant à imposer à son entourage son point de vue original³. S'il peut choisir ces attitudes-là, il peut aussi assumer une conduite plus positive, et au-delà de la timidité découvrir la valeur de la pudeur; au-delà de l'originalité, celle de l'expression personnelle. Dans la pudeur, son émotion originelle — l'intimidation — à travers le sentiment de la timidité, est devenue une attitude responsable dans le monde.

Les rôles analogues que jouent le sentiment et l'habitude dans la vie psychique — tous deux usant de la répétition, tous deux régularisant l'émotion — suggèrent la possibilité d'une pédagogie du sentiment, comme il y a une pédagogie de l'habitude. Mais le sentiment est de nature trop précaire, trop personnelle, pour fonder une didactique. Le pédagogue pourrait cependant veiller à respecter ces premiers efforts de structuration. C'est pourquoi la rencontre avec les adolescents est si délicate et exige ce tact que G. Kerschensteiner exigeait du maître idéal⁴. L'action pédagogique atteint ici une de ses limites qu'il importe de ne franchir qu'exceptionnellement.

20. DESCRIPTION DE LA VIE IMAGINAIRE JUVÉNILE

Le rapport entre l'émotion-sentiment et l'imagination est étroit. L'image autant que la corps aide l'émotion à se développer et à réaliser le contact immédiat qui la caractérise. L'imagination est très proche de l'émotion-sentiment par la fascination qu'exerce l'image sur la conscience. De cette analogie, il ne faut cependant pas s'empres- ser de conclure à une identité. L'incantation de l'émotion est particulièrement efficace parce qu'elle est mimée par le corps. La présence corporelle est si contraignante qu'elle nous trompe en nous faisant croire à l'origine physiologique de l'émotion-sentiment. Au contraire la magie de l'image est exclusivement mentale. Par l'image, ma conscience se rend assurément présent un objet mais celui-ci reste en fait absent. La pré-

¹ M. DEBESSE, *La crise d'originalité juvénile*, pp. 273-285.

² J. LACROIX, *op. cit.*, pp. 39-59.

³ M. DEBESSE, *op. cit.*, pp. 141-145.

⁴ G. KERSCHENSTEINER, *El alma del educador*, pp. 66-67.

sence de l'objet imaginaire n'est qu'une « quasi-présence » et elle n'arrive pas à s'imposer comme l'émotion. Imaginer, dit J.-P. Sartre, « c'est se représenter quelque chose sous la forme de l'absence »¹.

A la différence de l'émotion qui s'organise péniblement en sentiment et dont l'ambiguïté est si grande qu'elle éveille la méfiance, l'imagination joue un rôle essentiellement positif dans la vie morale juvénile. En effet, puisqu'elle représente des objets absents, l'imagination implique aussi la possibilité de nier un objet présent. Par l'imagination, l'homme a le pouvoir de se distancer du réel, bref de le « néantiser » pour emprunter un terme du langage de J.-P. Sartre². Alors que l'émotion renvoyait presque toujours à l'enchaînement de l'homme à son corps, à autrui et au monde, l'imagination exprime immédiatement les possibilités de sa liberté. L'imaginaire n'est donc pas un décalque approximatif ou une première ébauche du monde que nous percevons, mais une autre façon de se donner le monde perçu³.

L'adolescent se distingue justement de l'enfant parce qu'il imagine, et c'est grâce à la conduite imaginaire que l'adolescent peut aussi réfléchir. C'est parce que l'imagination libère de l'immédiat, du concret, que la réflexion devient possible : par la dialectique de l'imagination et de la réflexion, l'adolescent projette son avenir ; il effectue ses premières expériences mentales qui sont à l'origine des opérations plus complexes de la raison⁴. Nous avons vu que l'adolescent « joue avec son adolescence » ; or cette libération dans son monde ludique, qui prépare le dépassement du comportement ludique vers le sport et le travail, c'est à l'imagination qu'il la doit. C'est l'imagination qui le libère de la présence oppressive de l'immédiat, ludique ou non.

Seulement l'adolescent découvre si bien les avantages de l'imagination qu'il en néglige l'ambiguïté. Au lieu de reconnaître l'irréalité de l'objet imaginaire, l'adolescent le pare des qualités du réel. Il est ravi de découvrir un « réel » à si bon compte, d'autant plus agréable que c'est lui-même qui lui confère son existence. L'adolescent s'engage alors dans une conduite particulière, et pathologique, que nous avons déjà rencontrée à propos de la masturbation : le rêve éveillé. Cette conduite, qui existe déjà dans l'enfance et qui offre des analogies trompeuses avec l'imagination, est, en fait, son double, l'envers de la conduite imaginaire authentique. Comme l'enfant s'enlisait dans le jeu, ainsi l'adolescent s'enlise dans le monde des images. Comme l'émotion, l'image est ambiguë et exige une réflexion qui en dégage le sens éthique afin que la conscience nes'y enlise pas⁵.

¹ J.-P. SARTRE, *L'imaginaire*, pp. 23-26. M. MERLEAU-PONTY, *Les relations de l'enfant avec autrui*, pp. 38-42.

² F. JEANSON, *Le problème moral et la pensée de J.-P. Sartre*, p. 205.

³ J.-P. SARTRE, *op. cit.*, pp. 18-22.

⁴ Ph. MALRIEU, *Les émotions et la personnalité de l'enfant* ; cf. E. MOUNIER, *Le trait du caractère*, p. 349.

⁵ J. BOUTONNIER, *La crise d'adolescence*. SYMONDS, *Adolescent fantasy*, pp. 7 et 211.

Cette double polarité de l'imagination pourrait être précisée dans notre langue si nous pouvions y reprendre la distinction précise que l'italien par exemple connaît, entre l'« imagination » et la « fantasia ». La première, responsable, ayant une valeur éthique, serait « la fantasia », pour les Anglais, « the Imagination »; l'autre, irresponsable, pratiquement un rêve éveillé, « l'immaginazione », en anglais, « the fancy »¹.

Parfois des pédagogues soucieux d'épargner à leurs élèves les dangers du rêve éveillé ont voulu appliquer une méthode radicale. Une stricte didactique du travail contraint l'adolescent à apprendre rapidement un métier. Elle l'occupe sans cesse à une besogne précise. Ainsi pense-t-on éliminer la possibilité même du rêve éveillé. Cette pédagogie, qui applique à l'imagination les principes de la pédagogie des habitudes, a le grand tort de supprimer du même coup l'aspect positif de la vie imaginaire : sa fonction prospective et exploratrice². J.-P. Sartre a admirablement montré dans *Saint Genet* qu'une telle répression de l'imagination était en fait impossible³. Même dans des conduites pédagogiques, le maître n'est jamais assuré que l'élève ne rêve pas. Au plus profond de la conduite opprimée, « il reste toujours encore le recours au geste », c'est-à-dire à cette attitude qui « transpose un acte impossible dans l'imaginaire en se préoccupant uniquement de sa forme » (pp. 342 ss). Non seulement une telle pédagogie est négative, mais elle est encore illusoire.

21. LES PROBLÈMES ÉTHIQUES DE L'IMAGINATION

Contre le rêve, il n'est d'autre arme que le réveil. Dans notre cas, il faut que l'adolescent, par la réflexion, se persuade de la différence fondamentale entre le rêve et l'imagination. La conscience doit cesser de croire à la réalité de l'image pour en reconnaître son existence irréelle. L'image est un objet existant mais irréel. Pour le maître cela signifie qu'il doit montrer à l'adolescent que l'imagination n'indique que la possibilité de la liberté. Il ne suffit pas de nier le réel par l'irréel pour être libre. On ne peut se contenter même de le transformer imaginairement par le geste. Il faut encore le changer concrètement. L'imagination appelle à l'action. C'est pourquoi l'Education nouvelle insiste tant sur l'expression personnelle de l'élève. À une pédagogie qui contraint l'élève au travail pour l'empêcher de rêver, s'oppose une pédagogie de l'activité propre de l'élève. En donnant une forme concrète et communicable au réel qu'il perçoit, l'adolescent manifeste devant son maître et ses camarades le nouveau pouvoir que lui donne son imagination.

Malheureusement cette valorisation de l'imagination a été parfois mal comprise. On a fondé sur une interprétation partielle de l'imagination

¹ G. MACGREGOR, *Aesthetics experience in religion*, p. 46; cf. M. BLANCHOT, *L'espace littéraire*, pp. 266-277.

² P. RIGOUR, *L'image de Dieu et l'épopée humaine*, pp. 512-513.

³ J.-P. SARTRE, *Saint-Genet, comédien et martyr*, pp. 329-391.

une épistémologie qui renouvellerait de manière révolutionnaire l'éducation. H. Read a propagé ces idées dans son célèbre ouvrage *The Education through art* qui a eu un grand retentissement dans le monde anglo-saxon.

H. Read fonde sa pédagogie sur l'interprétation d'une image privilégiée, l'*image eidétique*. On sait que le psychologue E. Jänsch¹ appelle ainsi une image intermédiaire entre la sensation et la représentation. Elle manifeste le concret dans la représentation mentale, mais elle se maintient et se développe sans l'excitation du réel. Selon H. Read², l'esprit isolerait l'image eidétique et l'associerait aux archétypes (p. 66). Ainsi l'imagerie eidétique unit la perception (objective) à l'imagination (subjective) (p. 30) et elle permet de surmonter l'antagonisme du sujet et de l'objet (p. 73). Comme l'imagerie eidétique appartient au monde des formes, la fonction eidétique est intimement liée à la création artistique et l'art devient la panacée de la pédagogie. H. Read désire donc convaincre les pédagogues de la nécessité de ne pas céder à une excessive intellectualisation, mais de laisser à chaque élève la liberté de reconnaître son imagerie eidétique et de l'exprimer plastiquement (pp. 204-244).

Cette théorie nous semble insatisfaisante car elle ne rend pas justice au rôle de la réflexion dans l'imagination. Comme J.-P. Sartre l'a montré³, ce n'est pas l'imagination qui précède la réflexion, mais au contraire c'est le savoir qui précède l'imagination. L'image n'apprend rien de nouveau sur l'objet, mais le « présente » seulement. Dans une image, je ne découvre nulle propriété nouvelle, je ne perçois pas un objet, mais je me le présente chargé d'un certain sens. Fonder une épistémologie sur l'imagination est d'autant plus aléatoire que l'imagination ne permet pas de mieux connaître le monde, mais présente le monde déjà connu comme revêtu d'une nouvelle signification. Bref l'imagination ne peut ouvrir sur le monde de la perception. Elle n'ajoute pas de nouvelles perspectives sur le monde réel. Elle est fermée sur elle-même.

H. Read trompe les adolescents lorsqu'il renverse le rapport entre le savoir et l'imagination. Pis, il les empêche de reconnaître la diversité des attitudes possibles devant le monde. D'ailleurs, dans la perspective de H. Read, on ne voit pas ce qui distinguerait une image chargée de sens du rêve éveillé ou même de l'hallucination, puisque le seul critère est individuel et intérieur. Tous les excès sont admis et le recours à l'inconscient collectif n'est pas une garantie suffisante.

L'adolescent, au contraire, accède à l'authenticité lorsqu'il constate qu'il ne peut simultanément imaginer et percevoir. La moralité commence ici lorsqu'il prend conscience de l'incompatibilité de ces deux attitudes. L'erreur de H. Read a été de confondre éthique et art, bonté et beauté. Il croit que la création artistique introduit directement à la moralité⁴. Or, toute l'analyse du rôle de l'imagination infirme cette assimilation et permet de conclure que l'œuvre d'art aussi bien que l'activité artistique

¹ Cf. E. JÄNSCH, *Die Eidetik und die typologischen Forschungsmethoden*.

² H. READ, *Education through art*.

³ J.-P. SARTRE, *L'Imaginaire*, pp. 79-92 et 125-127.

⁴ H. READ, *op. cit.*, pp. 239-246; cf. A. ROTH, *La nouvelle école*, pp. 271-274.

échappe au jugement moral. Elles ne posent que des problèmes esthétiques. L'œuvre d'art ne transforme pas le monde, mais le reprend sur le plan de la signification. Seule la qualité importe. Par exemple, une émotion représentée artistiquement perd sa réalité et sa qualité morale. Elle échappe au jugement moral parce qu'elle est typifiée, universalisée, bref rendue irréelle. Mais par cette transformation, elle devient communicable. Dès lors l'art ne peut être, contre l'opinion de H. Read, la voie royale de la moralité¹.

22. LE RÔLE DE L'EXPRESSION ARTISTIQUE DANS LA FORMATION MORALE

Est-ce à dire que l'expression artistique ne concerne pas la vie morale juvénile? Il est nécessaire de nuancer cette affirmation.

Certes, quant à la valeur éthique de l'expression artistique, quant à une éventuelle signification éthique du geste artistique, nous maintenons que l'éducation morale ne se fait pas par l'art. C'est faire preuve d'un esthétisme sentimental que de croire que, pédagogiquement par exemple, « la musique adoucit les mœurs ». En d'autres termes, il n'y a pas d'éducation *par* l'art.

Mais l'éducation artistique, elle, pose des problèmes éthiques fort intéressants. A l'adolescence, l'expression spontanée, que les adultes admirent tant chez l'enfant, tend à disparaître. Elle n'apparaît plus comme « naturelle »; elle fait question pour les adolescents. Cette rupture de confiance bouleverse la « vocation » artistique. L'adolescent ne cherche plus seulement à s'exprimer n'importe comment; il choisit alors une certaine manière d'expression, c'est-à-dire une technique. Il s'engage dans un long apprentissage par lequel il acquerra son style.

L'enfant, a remarqué Malraux², n'est pas encore un artiste, car son dessin n'est que le prolongement plastique de ses propres gestes. S'il rencontre un obstacle, il cesse de s'exprimer. Au contraire, l'adolescent commence à comparer; il désire imiter le réel et cependant il n'y arrive point. Il perçoit des différences qui l'étonnent. Ces obstacles, qui étaient autant de sources de déceptions et de causes de mutisme pour l'enfant, deviennent pour lui l'occasion d'une réflexion sur son expression.

Les pédagogues se trompent lorsqu'ils croient que l'adolescent cesse de s'exprimer par timidité seulement. Rien ne serait plus faux que de pousser ces élèves à s'exprimer à n'importe quel prix. Ce serait appauvrir l'expression. Seul le geste aurait une importance. L'expression artistique se réduirait à une simple détente: l'art ne se distinguerait plus du

¹ Cf. V. ZENKOVSKY, *Eastern orthodoxy*, pp. 152-154.

² A. MALRAUX, *Les voix du silence*, pp. 283-285; cf. CH. & M. GAITSKELL, *Art education during adolescence*, pp. 79-83.

comportement ludique. Il ne suffit pas d'écarter le contrôle de la raison et d'exprimer le contenu de l'inconscient comme le proposent Cisek ou Read¹. L'originalité personnelle ne s'acquiert pas par l'exploitation de la vie inconsciente, même si celle-ci plongeait dans l'inconscient collectif. Une telle pédagogie conduit au surmenage, à l'épuisement rapide. Elle transforme de jeunes talents en de futurs ratés. Il faut donc condamner ces abus de l'expression artistique pour ses dangers éthiques².

En fait l'intérêt pédagogique de l'expression artistique est d'exiger la discipline d'une initiation technique. Non seulement l'adolescent doit apprendre à connaître les divers procédés, mais il en choisira un puisqu'il ne peut tout maîtriser. Puis, il s'éprouvera dans la fréquentation et l'imitation des maîtres. C'est à travers la tradition, à travers les œuvres de ses prédécesseurs, qu'il conquerra son originalité et peut-être, un jour, son style³.

Certes ce long apprentissage n'est pas à la portée de tous les élèves. C'est pourquoi l'art n'est pas, une fois encore, la panacée pédagogique dont parle H. Read. Au contraire, l'adolescent découvrira peut-être qu'il doit abandonner une expression familière à son enfance pour un autre langage.

L'Education nouvelle a cherché à enrichir les possibilités didactiques de l'école officielle en rappelant l'existence de techniques négligées ou oubliées comme le chant, le théâtre, la danse, la musique instrumentale. Le chant, sous sa forme chorale, par exemple, a été trop négligé; ce qui est regrettable quand on sait combien il est lié à notre culture et à notre passé religieux⁴. En effet, il aide l'adolescent à mieux dominer ses organes vocaux et à se plier à une discipline collective en vue d'une œuvre commune. Si sa réintroduction ne se heurte à aucune difficulté matérielle, il semble néanmoins que la jeunesse actuelle n'y soit guère sensible. Peut-être la popularité toujours plus grande du disque et surtout de l'appareil portatif de TSF est-elle responsable du dédain de la jeunesse pour l'activité musicale. Mais cette situation devrait être comprise avant d'être condamnée. En effet, ce goût pour le disque correspond à une saturation du livre⁵, il exprimerait le désir secret d'une culture musicale qu'un effort culturel systématique comme celui des « Jeunesses musicales » pourrait aisément favoriser⁶.

¹ PASMORE, *Introduction to the catalogue of the national exhibition of children art*, pp. 5-6; H. READ, *L'avenir de l'éducation artistique*, p. 11; ROCHOWANSKI, *Formwille der Zeit*, p. 10.

² S. M. DURAND, *Pour ou contre l'éducation nouvelle*, pp. 122-142; R. COUSINET, *L'expression dans l'éducation nouvelle*, pp. 14 et 25; cf. CH. & M. GAITSWELL, *op. cit.* chap. V à VII.

³ A. MALBRAUX, *op. cit.*, p. 279; cf. M. MERLEAU-PONTY, *Signes*, pp. 49-104.

⁴ SMITH, *Music in education*, pp. 41-43 et 51-59.

⁵ DERSIN, *La culture écrite aujourd'hui*.

⁶ K. VON FISCHER, *Bedeutung und Aufgabe der Musik im Rahmen des Gymnasialunterrichtes*, p. 313 ss.

De même le théâtre scolaire pourrait reconquérir la place qu'il avait au Moyen Age et à la Renaissance. De nombreuses tentatives en France surtout, entre les deux guerres et autour de L. Chancerel, ont prouvé que ce n'était pas techniquement impossible. On pourrait d'ailleurs, comme le suggère G. Hausmann¹, reprendre les expériences de B. Brecht (pp. 210-211) d'un « théâtre didactique ». Mieux encore, ce pédagogue allemand suggère d'envisager toute la didactique comme une forme de dramaturgie qui aurait l'enseignement comme théâtre, les maîtres et les élèves comme acteurs (pp. 242 ss). Malheureusement, ici aussi l'Education nouvelle a dû reculer devant les exigences des horaires et l'inertie générale².

Ce recul de l'Education nouvelle s'explique encore pour une autre raison. L'école secondaire est une institution publique de plus en plus populaire; elle se bureaucratise, de sorte que les adolescents soustraient leurs loisirs à l'autorité scolaire. Ils réservent l'expression de leurs goûts et de leurs intérêts artistiques aux activités parascolaires. Cette solution pratique ne facilite guère l'équilibre éthique de l'adolescence scolaire. Elle conduit à une dichotomie de la vie juvénile entre travail et loisirs, activités obligatoires et libres, école et vacances, qui entraîne une rupture de l'équilibre personnel. C'est pourquoi il faudrait imaginer des solutions qui, tout en respectant la liberté d'initiative, permettraient aux adolescents de manifester aussi à l'école leurs nombreux talents.

L'Education nouvelle a proposé d'augmenter les cours libres et les cours à option. D'autres expériences ont été réalisées où les maîtres restaient librement à la disposition de leurs élèves, après l'école, en fin d'après-midi³. La tradition des fêtes d'école semble aussi propice aux contacts entre la communauté scolaire, les parents et le milieu social, et fournirait les prétextes nécessaires. Les expériences de L. Chancerel, avant et après la dernière guerre, ont prouvé que ces fêtes étaient toujours possibles et que leur réalisation n'entraînait pas forcément des problèmes techniques insurmontables⁴.

23. L'INITIATION ESTHÉTIQUE ET LA FORMATION MORALE

L'éducation artistique ne se limite pas à l'expression artistique des adolescents doués: elle doit encore répondre au problème que pose la présence dans notre monde contemporain de l'œuvre d'art. Sous l'influence de H. Read, seule la création artistique a retenu l'attention des pédagogues aux dépens d'une réflexion pédagogique qui se préoccupât de la place de l'œuvre d'art dans la culture juvénile⁵. L'initiation esthétique

¹ G. HAUSMANN, *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichtes*, cf. chap. VII et VIII.

² M. A. BLOCH, *Pédagogie des classes nouvelles*, p. 61.

³ DOBINSON, *Technical education for adolescents*, p. 108.

⁴ L. CHANCEREL, *Le théâtre et la jeunesse*; *id.*, *Jeux dramatiques dans l'éducation*.

⁵ P. RICÉUR, *La place de l'œuvre d'art dans notre culture*.

ne devrait plus être une branche facultative dont la présence agrmente un enseignement trop livresque. Elle est encore moins une thérapie facile de l'ennui ou un moyen de séduction didactique d'un auditoire juvénile difficile. Elle a pour rôle d'apprendre aux adolescents à reconnaître la place des œuvres artistiques dans leur culture et dans les civilisations qu'ils connaissent et à laquelle ils appartiennent.

Cette prise de conscience n'est possible que dans et par le contact direct avec les œuvres mêmes, car rien n'est plus trompeur que le discours qui, de simple commentaire, tend à remplacer insidieusement la perception esthétique même. De nos jours, ce contact avec les œuvres est aisé grâce à l'abondance des moyens de reproduction et à la multiplication des musées. A quoi s'ajoute la facilité des moyens de transports, qui permet le déplacement des œuvres elles-mêmes, ou les voyages d'études qui font connaître aux élèves les centres de civilisation. Cependant il serait illusoire de supposer que ce simple contact suffise. Car la reproduction demande beaucoup plus d'attention que l'œuvre elle-même. Les musées modernes ne sont pas toujours propices à l'initiation esthétique lorsqu'ils attirent trop l'attention du spectateur sur eux-mêmes, alors qu'ils devraient servir l'œuvre. Le disque, comme la reproduction imprimée ou photographique, incite à une attention relâchée, analogue à celle de la vie quotidienne, alors que l'existence de salles appropriées favorise une attitude propice à la perception esthétique. L'initiation esthétique prend une valeur éthique lorsqu'elle en arrive à exiger du spectateur le respect de l'objet artistique, lorsqu'elle le contraint à respecter le témoignage d'une œuvre d'art¹.

Cette dimension éthique de l'initiation esthétique apparaîtra avant tout au musée². Celui-ci remplit trois fonctions bien définies et que l'éducation doit utiliser. Il *informe* tout d'abord, c'est-à-dire qu'il crée la possibilité d'une culture en proposant un matériel plus ou moins riche suivant les possibilités locales. Pour cela, l'éducateur ne dispose pas seulement du fonds permanent du musée mais des expositions temporaires. D'autre part le musée recueille et *présente* les œuvres d'art, témoins du passé qui enrichissent toujours encore notre culture. Les œuvres locales — dont l'intérêt esthétique peut être moindre — ont une grande importance pour permettre aux élèves de situer les œuvres d'art maitresses dans leur civilisation immédiate; pour leur permettre aussi d'affiner leur jugement esthétique en osant et sachant distinguer le médiocre du bon et le bon de l'excellent. Enfin, par un choix rigoureux de quelques œuvres de qualité, peu nombreuses, le musée invitera au contact intime, direct et prolongé en permettant de *s'isoler devant une œuvre*³.

¹ A. MAÏRAUX, *Les voix du silence*, p. 521; cf. HUISMAN et VERGER, *De la phénoménologie de l'œuvre à l'œuvre phénoménologique*.

² A. S. WITTLIN, *The Museum, its history and its task in education*.

³ *Ibid.*, pp. 188-197; LANGEVIN et LOMBARD, *L'enfant et le musée*.

Cependant l'œuvre d'art ne témoigne pas seulement d'une réussite exceptionnelle et unique que j'admire et que j'interroge sans cesse, elle est aussi chargée de sens et renvoie donc à une existence¹. Par elle, je peux découvrir et entrer en contact, non seulement avec une époque et une civilisation mais encore avec une situation très différente de la mienne. Par son style, l'œuvre d'art participe en effet à une tradition qui plonge dans le passé tout en le renouvelant. Enfin elle reprend pour son propre compte l'Histoire, en dessinant sa propre histoire que forme la suite de ses interprétations au cours de siècles. L'œuvre d'art manifeste dans notre présent l'actualité d'une conception passée, et la possibilité d'un prolongement dans le futur, puisque je puis à mon tour l'interpréter ou la copier. La perception artistique ne s'épuise donc point dans une contemplation de l'ineffable par laquelle je m'élève à une vision d'une vérité belle et éternelle; elle se prolonge dans un dialogue par lequel l'œuvre d'art vit encore, mais aussi par lequel je m'enrichis et m'ouvre à autrui.

Il semble donc que beaucoup d'éducateurs réduisent considérablement l'intérêt éducatif de l'œuvre d'art, lorsqu'ils ne voient dans l'adolescence que le moment de la découverte des valeurs esthétiques, de la découverte d'un monde supérieur et évidemment meilleur et parfait². L'initiation esthétique a un intérêt plus précis puisqu'elle renvoie le spectateur à son engagement artistique dans la vie et dans sa propre culture actuelle, comme dans la civilisation à laquelle il appartient. Il ne faudrait cependant pas tomber dans les excès contraires et croire que l'œuvre d'art peut être épuisée et qu'il n'en restera comme d'un fruit que le zeste dont la pulpe a été dévorée. Il y a dans l'œuvre un noyau qui demande toujours une nouvelle interprétation, qui transcende toute interprétation, et c'est pour cela aussi qu'une œuvre d'art a aussi un futur et non seulement un passé. Elle résiste à des exégèses exhaustives et sans cesse renvoie à de nouvelles interprétations qui épuiseront sa vérité présente sans pour autant la dévoiler totalement³. Cette transcendance de l'œuvre à toutes les interprétations explique que le musée n'est pas seulement un lieu de conservation et d'explication, mais qu'il est aussi le lieu du regard qui toujours interroge⁴.

Par cette double méditation, en fait cette méditation dialectique, sur le sens *pour nous* de l'œuvre d'art et sur notre engagement dans l'œuvre de civilisation, l'adolescent plonge au cœur de l'intime lien qui unit son histoire personnelle à sa prise de conscience de soi qui, nous le verrons dans le chapitre V⁵, est un des aspects essentiels de la vie morale juvénile.

¹ Cf. L. GOLDMANN, *Recherches dialectiques*, pp. 45 ss.

² R. HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, pp. 430-431. M. DEBESSE, *L'adolescence*, p. 102.

³ W. BENJAMIN, *Œuvres choisies*, pp. 57-74.

⁴ M. BLANCHOT, *Le livre à venir*, pp. 108-115.

⁵ Chap. V, § 71.

24. LA DÉCOUVERTE DE LA PENSÉE SYMBOLIQUE

L'adolescence est ainsi l'âge par excellence où l'homme apprend à voir. Concrètement, les adolescents doivent apprendre à reconnaître, à lire et à déchiffrer les symboles de notre civilisation. Ils doivent donc, par l'initiation esthétique, se préparer à comprendre le langage traditionnel des arts qui, bien que l'art contemporain tende à le renouveler de fond en comble ou même à le nier, demeure une référence indispensable et utile. Pour en préciser les problèmes pédagogiques, il sera nécessaire de serrer de près la notion de « symbole »¹.

Celui-ci se distingue de l'« allégorie » parce qu'il ne peut être transcrit ou simplement traduit. Alors que pour l'allégorie, il y a toujours un substitut possible et que l'on peut en dresser des tables et en établir des recueils comme par exemple le traité de L. Réau², les symboles sont intraduisibles et on ne peut qu'en tracer l'évolution à travers les œuvres qui les incarnent. Mais le symbole n'est pas pour autant un « signe », c'est-à-dire qu'il n'est pas possible d'en éliminer le « signifiant » au profit du « signifié », en d'autres termes, de réduire le symbole à un concept. En ce sens, il n'y a pas de grammaire ou de syntaxe symboliques, bien qu'il y ait un langage des signes.

Certes, l'importance de l'art « réaliste » et en particulier du cinéma néoréaliste a permis de négliger les symboles. Il semblait infiniment plus urgent de « démystifier » le monde contemporain, de le présenter dans la nudité du réel, que de renvoyer les adolescents au langage symbolique qui, dans une telle perspective, semblait n'être qu'un jeu intellectuel. Or, l'importance qu'ont pris récemment le « nouveau roman », la « peinture non-figurative » et un cinéma moins soucieux de naturalisme, nous ont amené à reconnaître l'existence de formes artistiques qui utilisent systématiquement des symboles. Pour comprendre ces œuvres récentes, il est devenu nécessaire de savoir ce que signifie par exemple « le labyrinthe » — dans l'œuvre de Kafka ou d'O. Welles, sans compter A. Robbe-Grillet — « le terrain vague » — dans le roman et le théâtre français contemporains — « le masque » — chez B. Brecht —, « le mur » — dans l'œuvre de fiction de J.-P. Sartre — ou « le désert » et « le soleil » — chez A. Camus. A la suite de ces exemples, la pensée symbolique n'est plus un jeu gratuit, ludique, mais une manière d'appréhender la signification du réel en la transmettant par des images qui ne sont d'ailleurs pas toujours immédiatement compréhensibles. Si d'une part nous vivons dans une société qui se targue de toujours plus « démystifier », nous constatons qu'elle est toujours davantage envahie par des symboles dont le déchiffrement est d'autant plus difficile qu'ils ne sont pas présentés comme tels.

Mais alors comment les comprendre ? Faut-il simplement mettre les adolescents en contact avec des œuvres et les laisser discerner les symboles qu'ils y découvriront ? Ou bien faut-il évoquer les symboles en faisant appel à leur intuition, c'est-à-dire en pratiquant une pédagogie négative qui dénoncerait les méfaits de la pensée logique ? Ce serait avouer un

¹ Cf. le recueil *Signe et symbole*, en particulier les articles de J. DELANOLADE, *Essai sur la signification de la parole*, pp. 13-48 et de H. SCHMALENBACH, *Phénoménologie du signe*, pp. 49-104.

² L. RÉAU, *Traité d'iconographie chrétienne*, 3 vol.

échec pédagogique et abandonner les élèves à la confusion complète. Une fois de plus ils y trouveraient le prétexte d'associer imagination et rêve, alors que le rêve éveillé n'est qu'une corruption de l'imagination. P. Francastel, qui relève cette impasse¹, en attribue la responsabilité aux psychologues qui n'ont pas suffisamment étudié ces problèmes délicats. Il s'étonne que J. Piaget par exemple n'ait pas consacré une ligne à ce problème puisqu'il ne voit dans le symbole qu'un sous-produit de l'activité intellectuelle².

Les premiers jalons d'une nouvelle interprétation qui pourrait aider les pédagogues, ont été posés dans un récent article par P. Ricoeur³. Cet auteur estime qu'on ne peut comprendre un symbole que par un autre symbole. De même que l'initiation artistique n'est possible que par le contact intime avec de nombreuses œuvres d'art, ainsi le sens profond de l'histoire est de situer un symbole par rapport à un autre. Cette première approche est limitée, car elle maintient le spectateur dans une attitude détachée de fausse objectivité. Elle ne produira par exemple qu'une culture artificielle qui n'engage nullement le destin du déchiffreur. Cette attitude sera dépassée par « l'herméneutique » dans laquelle le sujet relie sa compréhension du symbole à sa propre croyance. Dans cette seconde étape, l'œuvre n'est plus saisie dans son objectivité, mais comme un acte humain chargé d'une signification qui engage son auteur et qui exige respect et réponse. C'est à travers le symbole ou mieux encore dans le symbole que le spectateur peut rencontrer le sens qui engagea l'auteur. La particularité du symbole permet justement de le dévoiler tout en maintenant sa transcendance⁴. Enfin, dans une ultime étape, en partant du symbole que l'herméneutique a cerné et mis en relief, il serait possible de « penser à partir du sens que donnent les symboles ». L'œuvre d'art se découvre à l'origine de son propre projet. Celui-ci se comprend parfois comme une reprise sur le plan même de l'art, par exemple dans le cas du disciple et du maître. Alléurs, ce projet est une nouvelle interprétation du monde; ce qui est le but d'une initiation esthétique pendant l'adolescence.

S. Langer a essayé de dégager une compréhension analogue, mais qui demeure encore trop liée à une conception expressionniste pour laquelle la pensée « symbolique » relève d'une préconnaissance. En particulier, elle procède trop par oppositions artificielles et souvent erronées, ainsi lorsqu'elle oppose la pensée symbolique à la pensée « logique »⁵.

Les premiers éléments que P. Ricoeur a apportés à la discussion nous semblent beaucoup plus riches. « L'herméneutique », qu'il a définie, nous apparaît d'autant plus nécessaire que les symboles nous impressionnent et marquent notre sensibilité. Legman a analysé, par exemple, comment les « comics » américains ont pu, par leurs images symboliques, influencer de façon pernicieuse le jugement moral de la jeunesse américaine⁶. Le

¹ P. FRANCASTEL, *Art et technique*, p. 14; *ibid.*, *Art et psychologie*, p. 201.

² J. PIAGET, *La psychologie de l'intelligence*, pp. 140-154.

³ P. RICOEUR, *Le symbole donne à penser*; cf. du même auteur, *Finitude et culpabilité*, pp. 17-25, 153-156, 323 ss.

⁴ M. BLANCHOT, *Le livre à venir*, pp. 108-115.

⁵ S. LANGER, *Philosophy in a new key*.

⁶ LEGMAN, *Psychopathologie des comics*; cf. M. WELKE, *Die Sprache der Comics*.

problème moral de cette littérature ne sera pas résolu par l'interdiction de ces bandes illustrées. On l'affronterait mieux si on en distinguait les vrais dangers qui relèvent de l'ignorance de l'action des symboles sur les formes de notre conscience morale. Après tout, n'est-ce pas en apprenant à lire *esthétiquement* dans les cours de littérature que les adolescents arrivent à dépasser leurs jugements crus sur *Madame Bovary* ou *Les Fleurs du Mal*?

L'ultime étape que distinguait P. Ricoeur, le *penser à partir du symbole*, est importante pour notre sujet car c'est à ce niveau que se nouent la vie morale et l'attitude esthétique. Si l'œuvre d'art manifeste une croyance qui se prolonge dans le projet du spectateur, celle-ci reste cependant imaginaire. J.-P. Sartre insiste à juste titre sur la fermeture de l'œuvre d'art sur elle-même¹. E. Lévinas ne voit dans l'œuvre actuelle qu'une pétrification d'un instant qui dure mais qui n'évolue plus, qui ne « vit plus »². Faute de reconnaître cette irréalité essentielle de l'œuvre d'art, la perception esthétique dégénère parfois en esthétisme, c'est-à-dire dans une confusion erronée de l'attitude esthétique et de l'attitude éthique; l'acte se réduisant à sa forme et devenant un pur geste dont seule la perfection garde son intérêt. Les adolescents sont particulièrement exposés à cette tentation, car ils évitent ainsi les embûches de la décision éthique. Seulement la liberté de l'imaginaire n'est qu'une possibilité de liberté. La libération dont elle témoigne ne devient réelle que dans un acte qui part de l'œuvre d'art, mais qui encore doit s'incarner et s'adresser au réel pour être authentique. Une éducation par l'art n'est pas suffisante, car elle ne fait qu'introduire le problème éthique. Si l'initiation esthétique conduit à s'interroger sur la place de l'art et participe ainsi à la formation morale, elle ne peut, à elle seule, fonder l'éthique³.

25. LE CINÉMA DANS LA VIE MORALE JUVÉNILE

L'expression et l'initiation artistiques, sous les différentes formes que nous avons décrites, ne jouent qu'un rôle limité dans la formation morale de la jeunesse. Elles touchent surtout les adolescents qui, soit par leurs dons soit pour leurs goûts particuliers, forment déjà une minorité dans la communauté scolaire. A ceci s'ajoute que les formes et les techniques de l'expression artistique divisent didactiquement le groupe scolaire en de petites équipes spécialisées. Si l'art marque sans doute l'évolution de la vie morale de quelques adolescents privilégiés, il est probable qu'il n'influera que sur les activités marginales ou les loisirs de la grande majorité.

¹ J.-P. SARTRE, *L'imaginaire*, pp. 239-246.

² E. LEVINAS, *La réalité et son ombre*.

³ R. MEHL, *L'autorité des valeurs*, pp. 206-208.

Par contre, le cinéma jouit d'une extrême popularité. Avant d'être un art n'est-il pas un spectacle que tous les élèves fréquentent ? G. Cohen-Séat, et son école, ont insisté sur l'universalité et la vulgarisation du cinéma dans notre société, qui ont fait de la salle de projections le bâtiment le plus répandu sur toute la planète, et des spectateurs du cinéma, le public le plus hétérogène et le plus nombreux¹. Ce cosmopolitisme du cinéma est d'ailleurs favorisé par une puissante industrie qui, selon E. Morin², a provoqué une seconde industrialisation : celle des rêves. Cette popularité du spectacle cinématographique qui représente le *fait cinématographique* contemporain³ est accentuée par la présence toujours plus pressante et envahissante des images en général. Comme, dans notre perspective, il s'agit de discerner les problèmes *pédagogiques*, nous n'allons pas insister sur le *fait cinématographique* — qui dépend d'une politique de la culture ou de la censure. Ce sera le *fait filmique*, c'est-à-dire l'emploi particulier que fait le cinéma de l'image⁴, qui retiendra notre attention.

Sans vouloir entrer dans le détail de la discussion, rappelons que si le cinéma est « une machine à fabriquer les rêves », le fait filmique nous rappelle qu'il demande un effort d'intelligence et de compréhension⁵. E. Morin a consacré de nombreux articles⁶ et deux ouvrages⁷ à démontrer que loin d'avoir un effet pathogène — comme le pense G. Cohen-Séat⁸ — le cinéma est caractérisé par le rapport ambigu et dialectique qu'il établit avec les spectateurs.

Il ne nous semble donc pas nécessaire de prolonger la discussion qui oppose depuis si longtemps défenseurs et détracteurs du cinéma afin de savoir si le comportement moral est mis ou non en danger par la fréquentation des « salles obscures ». Il vaudrait mieux se demander à quelles conditions une initiation au cinéma pourrait, ou non, pallier le caractère ambigu du fait filmique et développer une relation dialectique avec l'œuvre cinématographique. L'intérêt du cinéma pour la formation morale est de mettre en valeur la signification éthique de la décision que prend le spectateur de se laisser fasciner par le caractère irréel de l'imaginaire cinématographique.

Sans aucun doute, l'intégration du spectacle cinématographique dans les loisirs pose des problèmes complexes. La salle de projection est un lieu de fixation de certains éléments sociaux⁹. Mais ce sont là des problèmes

¹ E. M. MARTINEZ, *Ciné, Juego y Sociedad*, pp. 85-103.

² E. MORIN, *L'industrie culturelle*.

³ G. COHEN-SÉAT, *Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma*, pp. 57 et 159 ss.

⁴ *Ibid.*, pp. 54 et 114 ss.

⁵ B. ZAZZO, *Influence du cinéma sur le développement de la pensée*.

⁶ E. MORIN, *Le rôle du cinéma comme facteur d'état dangereux*.

⁷ *Le cinéma et l'homme imaginaire; Les stars*.

⁸ G. COHEN-SÉAT, *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*, pp. 109-112.

⁹ *Ibid.*, pp. 30 ss.

d'organisation sociale qui demanderaient une véritable politique culturelle de promotion de cinéclubs et de salles spécialisées¹. Il serait doublement absurde d'en déduire une condamnation morale du cinéma comme fait filmique. D'une part, ce serait en effet affirmer que le fait filmique est la cause de la délinquance. Or le fait filmique repose sur la perception d'un monde *imaginaire* et de ce modèle à l'acte, il y a un abîme. Il est vraiment naïf de croire que les délinquants imitent immédiatement les images. D'autre part, c'est croire qu'on résout un problème par une interdiction. On ne gardera pas la jeunesse du *star system* (E. Morin) en la coupant du cinéma; car, que nous le voulions ou non, elle ira toujours plus au cinéma². Il faut, au contraire, en dégagant les conditions de l'intelligibilité du langage cinématographique, imaginer une didactique qui sache faire passer l'adolescent de la participation à l'entendement.

26. LES FONDEMENTS ÉTHIQUES D'UNE INITIATION AU CINÉMA

Pour éviter tout malentendu, il ne s'agit pas, pour nous, d'esquisser, même brièvement, une didactique de l'enseignement du cinéma, d'autant plus que J. M. L. Peters l'a déjà magistralement réalisé dans son précis³. Nous chercherons à déterminer les conditions dont doit tenir compte une initiation au cinéma pour remplir son rôle dans une formation morale complète. Pour de plus amples recherches, nous renvoyons donc à la bibliographie en allemand publiée dans un numéro spécial de la revue *Pro Juventute*⁴ ou à notre bibliographie critique en français⁵, sans omettre les excellents symposium de recherches en anglais⁶, en espagnol⁷, en français⁸, ou en portugais⁹, qui donnent les éléments pour une étude exhaustive des questions posées par l'initiation au cinéma dans l'enseignement secondaire.

La difficulté majeure est suscitée, au niveau du fait cinématographique, par l'isolement du spectateur pendant la projection du film. Cette situation humaine défavorable, dont nous avons vu dans le paragraphe précédent les répercussions morales, est caractérisée pour G. Cohen-Séat par l'hétérogénéité du public qui, au point de vue strictement sociologique, n'est justement pas un public, mais une foule ou même une masse (p. 53). G. Cohen-Séat craint que cet isolement ne soit d'autant plus dangereux

¹ L. DECURTUS, *Film und Jugendkriminalität*, conclusions.

² *Cinéma et enseignement*, introduction.

³ J. M. L. PETERS, *L'éducation cinématographique*.

⁴ *La culture cinématographique*, pp. 429-432; cf. K. HEINRICH, *Bibliografie Film und Jugend*.

⁵ P. FURTER, *L'initiation au cinéma par les livres*.

⁶ *Film and education*.

⁷ *Ciné y educación*.

⁸ *La culture cinématographique et l'enseignement*.

⁹ I. B. LAURITO, *Cinema e infância*.

que le cinéma est une forme de culture sans liens avec les formes traditionnelles de notre civilisation. Il souligne la radicale nouveauté de l'information visuelle qui, selon lui, provoque un véritable chaos culturel dans notre société (p. 19).

Le sentiment d'un chaos culturel a été ressenti, et combattu, puisque l'apparition d'une culture cinématographique est intimement liée à la création de communautés de discussions qui ont pris en général la forme de cinéclubs¹.

Ces associations, surtout parisiennes, organisent des séances régulièrement pendant le temps des loisirs et projettent chaque année une vingtaine de films choisis pour leur valeur esthétique et humaine. En général, ils sont animés par des gymnasiens sous le contrôle de quelques maîtres cinéphiles². Cependant tous ces cinéclubs se heurtent aux mêmes difficultés : les jeunes spectateurs n'ont aucun intérêt pour l'histoire du cinéma. S'ils tolèrent quelques explications techniques ou quelques allusions au passé, pour eux le cinéma est avant tout une expression actuelle sans aucune perspective historique. Cette même difficulté se retrouvera d'ailleurs dans l'enseignement de l'histoire et nous croyons que nous touchons là une des difficultés centrales de l'existence juvénile. Tout au plus, les jeunes spectateurs admettent-ils que leurs aînés les aident à choisir parmi la trop abondante production contemporaine. C'est pourquoi il devient de plus en plus nécessaire d'introduire dans le programme des écoles secondaires soit un cours d'initiation au cinéma soit des séminaires sous la forme de groupes libres de travail. En France, E. Fuzellier³ s'est fait le champion d'un véritable *bachot du cinéma*, et même si ce projet est violemment critiqué⁴, il semble qu'on ne soit pas loin de l'introduction d'un enseignement du cinéma. Déjà des manuels ont été publiés dont l'un, le *Précis d'initiation au cinéma*, est un modèle du genre⁵. Seulement cette promotion de la culture cinématographique sera lente et on peut craindre que ce futur « bachotage » du cinéma ne soit plus propre à dégoûter les élèves qu'à leur proposer une authentique culture cinématographique.

G. Cohen-Séat a violemment reproché aux intellectuels de ne même pas comprendre le problème de la culture populaire⁶. En effet, si l'on admet qu'il n'y a de culture authentique que celle qui se ramène aux

¹ A. AYFRE, *Vers une culture cinématographique*; J. M. L. PETERS, *op. cit.*, chap. V; *Les cinéclubs des jeunes*; V. FÉRENCZI, *Quelques implications psychologiques du film et l'action éducative*, p. 111.

² P. CAMPICHE, *Le cinéclub de Lausanne*; J.-P. GOLAY, *Mémoires prématurés d'un pédagogue cinéphile et sérieux*.

³ E. FUZELLIER, *La possibilité d'un enseignement du cinéma; La culture cinématographique et l'enseignement*, pp. 94-109.

⁴ P. LEUTRAT, *L'enseignement du cinéma*.

⁵ H. et G. AGEL, *Précis d'initiation au cinéma*.

⁶ G. COHEN-SÉAT et P. FOUGEYROLLAS, *L'action sur l'homme: cinéma et télévision*, pp. 31 et 63.

traditions culturelles que transmet l'éducation officielle (pp. 31 et 63), si l'on croit qu'il n'y a de promotion de la culture que par la ségrégation d'une élite (p. 83), on en arrive à ne plus admettre que le loisir soit libre, que le cinéma soit une manière d'employer librement son temps. Cette critique nous semble juste dans la mesure où elle explique un phénomène caractéristique des cinéclubs : la difficulté des discussions qui suivent les projections. Elles ne retiennent qu'un infime pourcentage des jeunes spectateurs. Il y a une véritable indifférence à l'égard des discussions collectives¹. Nous croyons qu'il faut respecter cette discrétion des adolescents qui est, après tout, un signe de leur pudeur et de leur autonomie personnelle. C'est pourquoi on ne surmontera cette difficulté que par une triple action : d'une part la multiplication de cinéclubs, où sont présentés de bons films avec une suffisante documentation, dirigés par les jeunes eux-mêmes en contact étroit avec les maîtres; d'autre part, la création de petits groupes de discussion libres, ou occasionnels, où dans le dialogue surgit une culture cinématographique; enfin l'introduction, dans le programme, d'un cours éventuellement facultatif d'initiation au cinéma, afin de préciser un langage commun, élément essentiel pour toute discussion fructueuse.

A la suite des efforts d'A. Bazin², tout un mouvement critique en France a surtout mis en valeur la nouveauté et la spécificité du langage cinématographique. Il faut avouer que l'évolution actuelle du cinéma semble donner raison à ces critiques qui veulent faire du cinéma un moyen privilégié de connaissance. G. Cohen-Séat estime par exemple que chaque « plan » d'un film est un commencement absolu³ et que, par conséquent, le spectateur est soumis durant la projection à une surprise sans cesse renouvelée puisqu'il est incapable de prévoir l'image suivante (pp. 152-153). G. Cohen-Séat reprend donc l'idée de W. Benjamin⁴ que la projection cinématographique est un traumatisme intégré partiellement par l'organisme. Pour lui, comme pour toute une tendance française⁵, les images sont des signes qui s'imposent irrationnellement à notre esprit.

Cette position nous semble réintroduire le caractère absolu de la connaissance esthétique, que nous avons rencontré à propos de l'œuvre de H. Read⁶. Elle conduit à cette hypertrophie de la critique cinématographique dont B. Dort dénonçait, dans un article courageux, la religiosité latente⁷. D. Dreyfus, après avoir analysé quelques films récents, a montré

¹ H. WALLON, *Introduction à « Les Cinéclubs de jeunes »*, p. 196; K. HEINRICH, *Filmlernen — Filmwirkungen — Filmernährung*; S. BAMBERGER, *Filmdiskussion*.

² A. BAZIN, *Qu'est-ce que le cinéma*, tome I, pp. 11-20.

³ G. COHEN-SÉAT, *op. cit.*, p. 198.

⁴ W. BENJAMIN, *Œuvres choisies*, p. 299.

⁵ CH. RAMBAUD, *Initiation cinématographique*, pp. 39 et 84-85; J. R. DEBRIEX, *Les fondements de l'art cinématographique*, pp. 10, 51, 158, etc.

⁶ Cf. chap. II, § 22.

⁷ B. DORT, *Le cinéma est-il une religion ?*

combien le cinéma avait besoin d'une médiation par le langage à moins de tomber dans un subjectivisme délirant¹.

La faiblesse de cette position extrémiste provient d'une analyse insuffisante du symbole. Comme le démontre E. Morin la succession des images est, à elle seule, signe d'une intelligibilité et le montage est sans aucun doute le support d'une raison². Certes, il est excessif de prétendre que l'image est forcément un symbole, ou l'équivalent du vocabulaire, car il n'est pas certain que le langage cinématographique connaisse des catégories syntaxiques analogues à celles du discours et de la phrase. On peut néanmoins conférer une signification aux images. Comme le prouve l'excellent ouvrage de M. Martin : *Le langage cinématographique*, une sémantique cinématographique existe, de sorte qu'il est possible de répondre au vœu de R. Barthes d'élaborer un code des significations³. Mais c'est faire preuve d'une singulière insuffisance intellectuelle que de prétendre que la position d'E. Morin est intellectualiste⁴. Lui opposer l'attitude de l'esthéticien qui ne reconnaît que son sentiment intérieur, c'est croire que l'imaginaire ouvre sur une révélation que le langage ne connaît pas.

Déjà nous avons nié cette hypertrophie de l'imaginaire⁵ et nous maintenons avec E. Morin que nos rêves projetés sur l'écran « reviennent sur notre vie éveillée pour la modeler, nous apprendre à vivre ou à ne pas vivre. Nous les réassimilons socialisés, utiles, ou bien ils se perdent en nous, nous nous perdons en eux. Les voilà ectoplasmes, emmagasinés, corps astraux qui se nourrissent de nos personnes et nous nourrissent, archives d'âme... Il faudra essayer de les interroger, c'est-à-dire réintégrer l'imaginaire dans la réalité de l'homme » (p. 221). C'est justement le rôle de l'éthique, d'être le prolongement de l'initiation esthétique au cinéma, prolongement que la position des esthètes du cinéma pur escamote⁶.

27. L'ADOLESCENCE ET L'EXPÉRIENCE DE LA TEMPORALITÉ

L'intérêt éthique de l'imagination est de créer la possibilité de nier le réel en introduisant dans l'épaisseur du présent une nouvelle dimension. Seulement, la durée de l'œuvre d'art ne rejoint pas directement la durée vécue, de sorte que l'imaginaire à lui seul ne saurait libérer totalement l'homme de l'emprise de l'immédiat. Souvent l'adolescent n'y trouve qu'un prétexte à rêver dans un monde sans épaisseur et sans consistance. Mais cette première libération, toute superficielle qu'elle soit, suffit à assurer une certaine mobilité temporelle. Dans le comportement imaginaire,

¹ D. DREYFUS, *Cinéma et langage*. M. MARTIN, *Le langage cinématographique*, pp. 173 ss.

² E. MORIN, *Le cinéma*, op. cit., pp. 176 ss.

³ R. BARTHES, *Le message photographique*, pp. 137-138.

⁴ H. AOEL, *Esthétique du cinéma*, p. 112.

⁵ Cf. chap. III, § 20.

⁶ A. AYFRE, *Cinéma et présence du prochain*, p. 640.

l'adolescent ne saisit plus le temps comme une suite d'instantanés qu'enfant il cherchait tant bien que mal à relier, il y discerne une histoire chargée de sens¹. S'il rêve parfois en imaginant, il édifie ainsi des projets, des « utopies », qui donnent à son avenir une forme et une structure temporelle². Cette première coordination se transforme aisément en constructions englobant le futur dans sa durée entière. E. Spranger a montré que les adolescents s'intéressent aux idéologies parce qu'elles leur semblent prolonger dans le réel même leur construction imaginaire personnelle. Ils passent ainsi du projet intellectuel au projet politique qui parfois les entraîne à l'action directe et militante³.

Le danger de l'idéologie politique et du mouvement révolutionnaire est de mettre trop en évidence la nouveauté du possible. L'adolescent reste fasciné par le futur immédiat et il y perd le sens des perspectives lointaines. Mais par ces opinions radicales, l'adolescent peut se convaincre de l'existence de nouvelles possibilités. Il découvre que le réel monolithique qui l'entourait pendant son enfance offre des failles qui opposent aux « il y a », des « pas encore »⁴. Alors que l'enfant se caractérise par la plénitude de sa durée, alors qu'il n'a pas d'histoire personnelle, sinon dans la mesure où il adhère à celle de ses proches, l'adolescent prétend édifier sa propre histoire personnelle.

L'erreur des idéologies extrémistes, c'est de croire que cette histoire puisse être n'importe laquelle. Or l'histoire ne se recommence jamais à neuf et c'est pourquoi tant de mouvements politiques juvéniles s'enlisent et se défont sans aucun profit. De même que l'imaginaire supposait un réel qui le soutint, ainsi l'histoire personnelle n'est concevable que dans et par l'histoire qui l'englobe⁵. Aux doctrines radicales, il s'agit d'opposer une éthique qui permette une autonomie au sein de l'histoire de la communauté, tout en s'y enracinant afin de réaliser concrètement son destin.

La difficulté majeure des adolescents est la fascination qu'exerce sur eux l'instant pétrifié mais absolu de l'imaginaire. Ils comprennent difficilement la nécessité d'incarner dans l'histoire les possibles qu'ils entrevoient. Il leur semble plus satisfaisant de se hausser dans l'instant même au niveau de la perfection qu'ils imaginent, fût-ce par un acte d'héroïsme dont l'acte décisif marquerait indubitablement un commencement absolu. Cette conception héroïque de la décision éthique n'est nullement méprisable. Les adultes ont parfois tort de s'en gausser, car elle provient d'une légitime révolte contre l'hypocrisie qui réduit la moralité à une répétition automatique et à une pure mimique sociale. Seulement cet héroïsme est lié à une conception étroite de l'histoire qui suppose que le passé a été créé par une série d'événements exceptionnels, tous accomplis par des

¹ S. DE BEAUVOIR, *Pour une morale de l'ambiguïté*, pp. 38-39; cf. FRAISSE, *Psychologie du temps*, pp. 246 ss.

² R. HUBERT, *La croissance mentale*, pp. 454-457.

³ E. SPRANGER, *Psychologie de la edad juvenil*, pp. 55-58 et 205-211.

⁴ M. MERLEAU-PONTY, *La phénoménologie de la perception*, p. 481.

⁵ G. BERGER, *Caractère et personnalité*, p. 76; F. JEANSON, *Le problème moral et la pensée de J.-P. Sartre*, p. 243.

personnalités hors pair. L'héroïsme juvénile cache donc une conception individualiste de la vie qui n'est admissible que pour une mentalité bourgeoise. Son erreur est de croire qu'un acte suffise à donner forme à une vie morale.

La fascination de l'instant est liée aussi à l'importance de l'exploit physique qui, justement, exige une concentration totale dans le moment de l'effort pour réussir une performance. Non seulement le sport moderne favorise cet héroïsme du quotidien, mais la passion générale pour la danse (devenue dans ses formes contemporaines, une suite d'exploits athlétiques) en montre l'importance aussi dans les relations humaines¹.

En fait, l'expérience héroïque de la temporalité n'est qu'une manière d'éviter le poids angoissant de l'attente. Toute cette période se caractérise par l'attente de la maturité. Les adolescents sont donc tentés par une double déception : devant ce temps vide qui semble les séparer du moment de la plénitude de l'adulte et qu'ils aimeraient abolir par une décision radicale; mais aussi devant le souvenir du temps plein de leur enfance. Ainsi au lieu de faire face aux possibilités du présent, ils sont aspirés par l'inquiétude d'un futur interminable ou par le regret d'un passé devenu inaccessible. Seule une attitude de sang-froid², liée à un engagement dans le présent comme lieu et temps de l'action personnelle, peut conduire l'adolescent à une situation acceptable. En fait toute réduction de l'éthique à quelque décision héroïque en vient à supprimer du même coup la morale³. On comprend dès lors l'existence de ces véritables coups de force spirituels que sont les conversions juvéniles et qui souvent s'écrouleront dans la nécessité d'inscrire dans le présent son histoire personnelle⁴.

Afin d'éviter ces tentations d'héroïsme, les adolescents doivent apprendre à s'engager dans le présent pour remplir leur tâche d'homme en traçant patiemment dans l'histoire, dans la persévérance, le sens de leur vie. La découverte du temps ne dévoile pas seulement les pouvoirs du possible, mais appelle à une tâche quotidienne qui demande des efforts, de la patience et de la persévérance. C'est dire que l'adolescent tracera par la succession de ses actes quotidiens un destin qui représentera pour lui et pour les autres son unité personnelle vécue sur le plan éthique. Peut-être conviendrait-il, au lieu d'opposer à l'héroïsme la médiocrité et par là ne jamais découvrir cette unité, de parler comme le fait Gabriel Marcel d'une *fidélité*⁵. L'adolescent, en apprenant à être fidèle, s'ouvre toujours au futur tout en se prolongeant, en ne rompant point avec son passé. Ce mouvement éthique est une reprise de soi-même sans cesse renouvelée.

¹ H. H. MÜCHOW, *Die Flegelfahre*, p. 157.

² J. VIAL, *Aperçu sur les conséquences métaphysiques de la phénoménologie de l'attente*.

³ R. MEHL, *De l'autorité des valeurs*, pp. 131-132.

⁴ M. DEBESSE, *L'adolescence*, p. 108.

⁵ G. MARCEL, *Être et avoir*, pp. 56-80; *Du refus à l'invocation*, pp. 192-225.

Sur le plan pédagogique, elle implique le sens du lointain aussi bien que le désir de vivre pleinement la vie présente de l'école¹. L'Education nouvelle s'est donc éloignée d'une pédagogie de l'exemple « des grands hommes » et elle préfère à l'héroïsme l'effort dirigé vers la tâche concrète et quotidienne qu'exige justement la découverte du temps comme durée. Il faudra montrer qu'il est possible d'édifier sa vie non en la créant de toutes pièces, mais en l'organisant déjà dans la classe, dans le temps libre, que ce soit par les devoirs ou par les travaux personnels. Cet apprentissage est d'autant plus difficile que les adolescents hésitent à s'engager dans un futur qui leur semble déjà structuré². Ils craignent une répétition entraînant la banalité, ou bien ils désirent imposer une structure définitive qui exclut toute modification ultérieure. Cette dialectique du tout et du rien, par ces choix exclusifs et absolus, rompt l'équilibre de la vie personnelle et il s'agit de faire place à une dialectique plus subtile.

L'apparition du possible entraîne aussi celle de l'erreur. Comme notre histoire personnelle s'inscrit dans une histoire qui la dépasse, elle ne saurait en être un simple décalque. L'histoire appartient à une collectivité et, par conséquent, elle a plusieurs sens possibles entre lesquels il faut choisir. L'adolescent ne saurait donc épouser tous ces sens à la fois ou successivement. Il doit risquer un choix. Cette polyvalence de l'histoire explique aussi l'importance éthique de la réflexion historique. Si l'histoire n'avait qu'un sens, il n'y aurait que des problèmes politiques : changer la société par une révolution ou s'y conformer. La découverte de la temporalité est donc liée à celle de la polyvalence de l'histoire. L'adolescent saisit qu'il peut se tromper. Quelquefois, par peur de ces risques, il régresse vers un présent sans faille tel que celui de son enfance. C'est pourquoi, comme le souligne R. Mehl, le temps de l'éthique est celui de l'inquiétude³. Ce n'est qu'en acceptant les risques du choix et d'une tâche qui ne sera jamais achevée, car notre mort même viendra nous surprendre, que l'adolescent atteindra l'autonomie personnelle. Pédagogiquement, le maître peut aider l'adolescent directement par l'enseignement de l'histoire. Il n'est donc pas étonnant que l'Education nouvelle ait attaché une telle importance à cet enseignement qui dessine intellectuellement la possibilité d'une attitude éthique.

28. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET L'HISTOIRE PERSONNELLE

Longtemps on a enseigné que l'histoire était faite d'exceptionnelles destinées dont les biographies étaient autant d'exemples propres à éveiller l'enthousiasme juvénile. L'enseignement de l'histoire était l'occasion d'appeler à l'imitation de ces héros.

¹ M.-A. BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, p. 127; H. ROTH, *Jugend und Schule*, pp. 268-269.

² H. LEFEBVRE, *Introduction à la modernité*, pp. 165-168.

³ R. MEHL, *op. cit.*, p. 154.

modèles d'un passé glorieux digne de répétition. Cette didactique, centrée sur le culte de la personnalité, dévoilait cependant un passé sans durée, car la mythologie y avait remplacé la connaissance historique. On forgeait des images au lieu d'apprendre à comprendre les hommes. Certes les types révélés par les mythes, comme les grandes images historiques, éclairent à leur manière la condition humaine et enrichissent ses possibilités. Leur défaut est de ne pouvoir se situer dans un temps concret. Entre eux et les élèves, s'approfondit un gouffre que la moyenne n'arrivera jamais à franchir. Cet enseignement, admissible — et encore — dans les années qui précèdent l'adolescence, semble particulièrement néfaste.

Pour ne pas accentuer la valeur de l'exemple, pour lequel l'acte moral est à la fois exceptionnel et sublime, et pour aider l'adolescent à se situer dans le temps, l'Education nouvelle souligne l'importance de la compréhension du passé historique¹. Tout d'abord elle prétend revaloriser la chronologie qui reste un moyen simple et pratique d'organiser intellectuellement le passé. Il ne suffit donc pas, pour soulager l'enseignement, de supprimer les dates et les références exactes car l'histoire risquerait une fois de plus de s'évanouir dans un temps mythique, de flotter au gré des récits mythologiques. Il faut que l'adolescent apprenne, et ce n'est pas facile, à se situer non seulement face à son passé mais surtout dans la durée historique.

Il ne convient pas, au nom d'une compréhension partielle de « l'intérêt », de présenter des raccourcis subjectifs de l'histoire comme le fait « l'histoire des civilisations » ou la « Kulturgeschichte ». Celles-ci brossent le passé à trop grands traits, de sorte que les élèves imaginent que la connaissance historique consiste à manipuler le passé selon leur présent et leur point de vue. Certes l'objectivité historique est une construction, mais les faits qui en sont l'objet doivent être reconnus dans leur altérité².

Affirmer que l'histoire doit se comprendre et que cette compréhension dépend du sujet, ne signifie nullement l'absence de respect pour le passé. Bien que, par l'intelligence que l'on a du passé, on lui redonne vie, on plus justement, on le prolonge dans notre propre vie, le passé reste révolu et ne peut être répété.

Cependant un enseignement qui ne mettrait en relief que l'objectivité du passé négligerait sa relativité. Quoique le passé le précède, l'adolescent éprouve son éloignement. Par ses projets, par son propre futur qu'il entrevoit, il sait qu'il introduit un possible qui ne préexistait point totalement. Le passé n'est pas achevé et par conséquent il n'y a pas de jugement définitif qui puisse le rendre entièrement objectif.

L'objectivité historique est sans cesse à refaire, à reprendre, et elle reste polyvalente car elle n'est pas le fruit d'un jugement individuel mais de l'élaboration d'une collectivité entière. Il y a plusieurs sens possibles du passé qui souvent convergent,

¹ L. FEBVRE et P. LEULLOT, *L'enseignement de l'histoire*; G. WÜRTEMBERG, *Existenz und Erziehung*, pp. 144-150.

² P. RICŒUR, *Histoire et vérité*, pp. 175-177.

mais qui jamais ne s'identifient, sinon dans l'erreur. Le respect du passé n'est donc pas absolu et l'éducateur doit se garder d'en imposer une vue monolithique et totalitaire. Le sens que je lui donne peut tout au plus être une reconnaissance, une confirmation partielle que j'utilise comme hypothèse, mais que le poids de l'histoire m'empêche de ériger à chaque instant¹.

Cette prise dialectique sur le passé est le problème de l'adolescence, car la jeunesse s'imagine souvent que ce passé ne dépend que d'elle et qu'elle le renouvellera intégralement; alors que son passé participe toujours au passé des autres.

Cette dialectique de la compréhension du passé peut être justement manifestée dans l'enseignement de l'histoire. Le maître signale que le sens des événements passés dépend du présent et qu'il n'est jamais définitivement arrêté, puisque l'histoire a plusieurs sens possibles. Cependant ces sens ne sont pas définis arbitrairement, mais se dégagent d'un horizon des possibilités inhérentes à une situation donnée². L'enseignement de l'histoire est tout à la fois une leçon de modestie, de soumission à la réalité du passé, et une occasion de le juger, de se distancer de la tradition en la faisant sienne. Si le passé explique le présent, c'est celui-ci qui lui donne son actualité, qui donne à l'histoire son historicité³. Le passé ne se prolonge, c'est-à-dire ne continue à exister, que dans sa reprise quotidienne par les actes de ceux qui vivent le présent et le futur. Mais aussi, parce que le passé reste néanmoins passé, cette reprise n'est pas automatique et ne s'épuise pas dans la multiplication d'un même geste ou d'une même décision; elle est transformée par une nouvelle existence liée à de nouvelles situations. Sous peine de n'être qu'un enseignement formel, vide de sens et de contenu, l'enseignement de l'histoire prouve la possibilité intellectuelle d'une telle reprise du passé. Ce sera à l'image de ce travail de réflexion que l'adolescent pourra distinguer dans sa propre vie l'effort moral nécessaire.

Cependant cette dialectique ne s'achève pas dans la reprise du passé par le présent et l'explication du présent par le passé; elle ouvre sur le futur.

Or l'enseignement de l'histoire a tendance à négliger cette dimension importante. Au lieu d'ouvrir sur une tâche qui se fait et qui est encore presque totalement à faire, elle emprisonne dans l'adulation ou l'admiration du passé.

Cette emprise du passé sur le futur n'est pas utopique, car celui-ci n'est pas un néant informe. Le passé l'a déjà partiellement structuré: il y a dessiné des lignes de force qui permettent d'en saisir l'origine. De même qu'il n'y a pas de passé définitivement révolu, il n'y a jamais de commencement absolu.

¹ L. LAVELLE, *Le passé et l'avenir spirituel*, pp. 104-106; J. ELLUL, *Notes pour une éthique du temps et du lieu*, pp. 358-359.

² R. MEHL, *op. cit.*, pp. 249-263; J. R. LEVENSON, *La signification historique*, pp. 24-27.

³ P. BURGELIN, *Conscience et histoire*, pp. 36-40; P. THÉVENAZ, *L'homme et sa raison*, tome II, pp. 82-96.

Personne ne comprendra mieux cette situation que l'adolescent qui, d'une part, est lié à son enfance, qui le soutient et l'explique partiellement, et dont il n'est pas le prisonnier; et qui, d'autre part, s'engage dans une maturité déjà structurée par son histoire personnelle, par sa situation sociale, bien que sans forme encore. L'adolescence achève l'enfance tout en la renouvelant et en la faisant éclater vers une nouvelle forme: la maturité. Nous retrouvons ici les raisons qui empêchent de définir l'adolescence comme une crise. Comme P. Ricoeur l'affirme avec force à propos de la volonté, la conscience ne crée rien, car il n'y a pas de commencement absolu comme il n'y a pas, en éthique, de nouvelle naissance¹. Si l'on désire au contraire insister sur un changement dramatique, on passera alors au domaine religieux où, à certaines conditions, une nouvelle naissance est possible. Mais cette expérience ne semble pas devoir caractériser les adolescents dans leur ensemble, tels que nous les rencontrons dans notre expérience quotidienne.

C'est ainsi que l'adolescent, par l'enseignement de l'histoire, dépasse la liberté possible de l'imaginaire pour une liberté plus concrète. Il peut la manifester dans le réel quotidien par son travail intellectuel d'une part, puis par son attitude personnelle². Nous retrouvons l'importance de l'expression, mise en valeur par l'Education nouvelle. Lorsque le maître propose des travaux personnels, sous la forme de monographies ou de recherches plus spécialisées encore, il ne cherche pas tellement à animer ses leçons de façon artificielle, qu'à entraîner l'élève à prendre position dans une histoire qui est aussi la sienne.

Ces possibilités de l'enseignement de l'histoire ne doivent cependant pas leurrer le pédagogue. Certes une compréhension exacte de l'histoire sera efficace; encore faut-il que l'adolescent puisse aussi la réaliser dans sa vie quotidienne au contact d'autrui. Or l'histoire n'est pas seulement le temps vécu comme une temporalité réfléchie, mais c'est un temps vécu par et avec autrui. Par conséquent le rejet du passé, ce désir d'une virginité temporelle totale, est soutenu par le rejet des parents et du milieu immédiat; la crainte d'autrui peut favoriser le rejet du futur³. Nous nous trouvons une fois de plus à un nœud de la vie morale juvénile où les problèmes de la vie personnelle recouvrent les problèmes de la rencontre avec autrui, et par là même toute l'existence juvénile.

R. Mehl a, semble-t-il, fort bien exprimé les rapports de l'imaginaire et du temps, de l'histoire et de l'éthique lorsqu'il a défini la vie morale comme « un effort de reprise de notre existence par-delà les ruptures initialement nécessaires » (p. 121).

Nous croyons que l'Education nouvelle par le renouvellement qu'elle apporte à l'enseignement de l'histoire⁴ a facilité, non « l'annulation du temps, mais sa maîtrise »⁵.

¹ P. RICOEUR, *La philosophie de la volonté*, tome I, p. 384.

² S. DE BEAUVOIR, *Pour une morale de l'ambiguïté*, pp. 106-110.

³ J. BOUTONNIER, *Vie sentimentale et sexuelle de l'adolescent*.

⁴ R. COUSINET, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*.

⁵ P. FRAISSE, *Psychologie du temps*, p. 286.

29. LA NOUVELLE STRUCTURE DE L'INTELLIGENCE

La description de la vie psychique juvénile a permis jusqu'ici de discerner les nouvelles possibilités de l'adolescent. Que ce soit par la conquête de la notion du temps, par la distinction entre le rêve et l'imaginaire, ou par l'apparition du sentiment, la vie psychique juvénile s'enrichit et se diversifie tout en s'approfondissant. L'intelligence semble moins, à première vue, participer de ce renouvellement. Parfois même les psychologues — sur la base des résultats des tests d'intelligence — ont estimé que le développement intellectuel prendrait fin à 16 ans. On a même prétendu que l'âge mental d'un adulte moyen correspondrait à celui d'un préadolescent¹.

Ce jugement s'explique par une erreur très fréquente. Elle consiste à croire que le quotient intellectuel (Q.I.) indique une valeur absolue alors qu'il ne mesure que le rapport entre un individu et un groupe-témoin². Zazzo, dans une étude polémique, a en outre montré que les tests d'intelligence ne mesuraient que le *volume* de l'intelligence et ne suffisaient pas pour caractériser quantitativement ses autres qualités. Le piétinement des résultats des tests signifieraient qu'à l'adolescence, l'augmentation en volume prendrait fin; l'intelligence juvénile en tant que telle n'est pas pour autant qualifiée. N'y a-t-il pas, poursuit Zazzo, d'autres caractéristiques de l'intelligence que ces tests ne peuvent mesurer et qui se développeraient ou prendraient justement forme durant l'adolescence? Ainsi la *puissance* de l'intelligence, c'est-à-dire l'usage intelligent de l'intelligence. Cette reprise de l'intelligence par la conscience positionnelle de soi, qui rejoint le rôle de la réflexion dans la vie morale en général et qui lui donne son sens éthique, est justement fondamentale à notre point de vue. Enfin par-delà le volume et la puissance, ne faut-il pas encore discerner le *style* de l'intelligence ou « son intégration dans l'ensemble de la personnalité », c'est-à-dire la marque personnelle qui la distingue d'une autre intelligence³? Ces remarques méthodologiques, qui n'ont pas toujours retenu l'attention des pédagogues, posent des questions d'autant plus importantes que les dernières recherches sur l'évolution de l'intelligence — en particulier celles de J. Piaget et M^{lle} Inhelder⁴ — confirment les critiques de Zazzo.

Tout d'abord ces auteurs montrent que le développement de l'intelligence juvénile se caractérise non par un accroissement quantitatif, mais par un changement de forme. L'adolescent passe en effet de l'intelligence empirique à la pensée formelle. De même que l'imaginaire permet à la pensée de survoler la durée et d'édifier une notion rationnelle du temps et par là de maîtriser la temporalité, de même la découverte progressive de l'hypothèse et de la déduction logique ouvre la conquête de la pensée hypothético-déductive, autrement dit, de la pensée logique. Ils prouvent ensuite que cette transformation profonde de l'intelligence coïncide avec la transformation du rapport entre le réel et l'imaginaire qui nous avait déjà retenu. Comme l'imagination oppose au « il y a », le possible, la pensée formelle dépasse l'enquête empirique par l'hypothèse

¹ G. HEUYEN, *Caractéristiques psychologiques de l'adolescence*.

² J. PIAGET, *Psychologie de l'intelligence*.

³ M. ZAZZO, *Le devoir de l'intelligence*.

⁴ J. PIAGET et M^{lle} INHELDER, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*; cf. J. PIAGET, *Adolescence*, pp. 67-76.

(p. 304). Dès lors, les deux auteurs soulignent l'importance du développement de l'affectivité et de l'insertion sociale pour le développement de cette nouvelle structure de la pensée (p. 298). Celle-ci sera liée aussi bien à l'établissement des sentiments régulateurs des émotions qu'à l'édification des plans de vie où l'adolescent cherche à notifier la structure de son futur. Il n'est donc pas étonnant que les deux psychologues achèvent leur étude sur la logique juvénile en insistant sur les répercussions de cette transformation intellectuelle dans les processus de formation de la personnalité et de la conquête de l'autonomie morale (p. 312).

L'enquête psychologique de J. Piaget et de M^{lle} Inhelder établit que l'intelligence, elle aussi, est une conduite dont l'apparition ne découle pas d'une maturation naturelle, mais d'une succession d'attitudes de la conscience. La pensée formelle est une conquête de l'adolescence qui n'est nullement nécessaire. Elle dépend de l'attitude réflexive à l'égard de son intelligence. Son apparition est liée à l'évolution de l'ensemble de la vie psychique. Dès lors il faudrait se garder d'un enseignement trop intellectualiste où l'exercice formel de la pensée hypothético-déductive ne s'intégrerait pas dans l'évolution entière de la personnalité.

La quête de la vérité — aussi peu d'ailleurs que l'initiation à la beauté — ne peut fonder la vie morale, mais au contraire devrait à son tour être reconnue et soutenue par une réflexion qui en dégage le sens et les limites éthiques. L'erreur d'un enseignement débordé par l'ampleur des programmes, et donné par des maîtres peut-être trop spécialisés, est de rompre cette dialectique entre le travail intellectuel et la conduite morale. L'apport de l'Education nouvelle a été décisif à cet égard car tous les travaux qu'elle propose n'ont de valeur que pour autant qu'ils impliquent une participation active du sujet par un engagement éthique dans la qualité du travail.

On rejoint ainsi une attitude étrangère à la mentalité classique telle que l'éducation gréco-latine l'avait modelée. Quelques études récentes¹ ont en effet mis en valeur l'idée hébraïque que l'intelligence ne se dissocie jamais de la sagesse, et par-là un humanisme plus alexandrin et judaïque dont on retrouve les traces par exemple dans un remarquable ouvrage de R. Voeltzel². On pourrait à ce propos se demander s'il ne serait pas nécessaire d'élargir notre notion d'intelligence en lui substituant même celle de sagesse. Trop souvent ces deux termes se sont trouvés opposés au point que l'homme sage devenait forcément simple. Cette opposition, qui aurait peut-être ses origines directes dans le mythe du bon sauvage et de l'homme « naturel », est certainement malheureuse, car les adolescents contemporains ne peuvent se permettre de nier ou de rejeter les acquisitions de leur civilisation. Ils sont devenus imperméables à l'idéal d'un homme intégré dans la nature; un appel à la simplicité naturelle — telle que le mouvement des « Wandervogel » l'avait proposé — ne rencontre plus aucun écho. Il s'agit donc de reprendre une tout autre attitude et de

¹ THESMONTANT, *Essai sur la pensée hébraïque*, chap. 3; L. LEVRIER, *Sagesse et intelligence selon l'Ancien Testament*.

² R. VOELTZEL, *Petite pédagogie chrétienne pour la fin du XX^e siècle*.

chercher s'il n'est pas possible d'être sage et intelligent. A notre avis, le moyen le plus direct est de poser la valeur éthique de l'apprentissage intellectuel afin de dégager une éthique de l'intelligence.

30. LA PÉDAGOGIE DE L'APPRENTISSAGE INTELLECTUEL

L'intelligence étant une conduite, il s'ensuit que l'adolescent à l'école est un apprenti ou, comme disent les Anglo-saxons¹, un « learner », concept que R. Cousinet a rendu par « un apprenant » pour l'opposer à « un enseigné »². Pédagogiquement, cela signifie que l'accent porte sur l'élève comme *sujet* de l'activité intellectuelle et non comme *objet* de l'enseignement du maître. Il semble donc que l'enseignement dans le passé a trop valorisé la cohésion logique de l'enseignement au détriment d'une compréhension de la situation de l'élève. C'est le sens profond de l'image d'Ed. Claparède, de la « révolution copernicienne » opérée par l'Education nouvelle. Ce n'est pas un abus démagogique des pédagogues qui feraient de l'élève le juge de leur enseignement, mais une tentative de comprendre les problèmes pédagogiques dans la réalité concrète de l'élève.

Cette compréhension de la situation de l'élève n'est pas aisée, et peut-être R. Cousinet a-t-il raison de supposer que certaines images, propagées par les philosophes de l'éducation, ont faussé l'énoncé même du problème³. L'analogie, purement verbale, entre la « culture » intellectuelle et la « culture » agricole a entraîné par exemples de fausses assimilations. L'élève étant identifié à la plante, l'activité pédagogique devient un processus unilatéral qui va d'un sujet (le maître-cultivateur) à un objet passif (l'élève-plante). On comprend alors que seule la qualité de l'activité du cultivateur importait et que la plante n'avait qu'à croître au mieux de ses possibilités.

Cette confusion se retrouve même chez certains théoriciens de l'Education nouvelle qui ont cru que la « révolution copernicienne » selon Ed. Claparède consistait à prôner une école « active » c'est-à-dire un enseignement dans lequel les élèves bougent. En fait l'Education nouvelle distingue soigneusement l'activité de l'objet qui est une agitation anarchique, de l'activité du sujet qui devrait être un *apprentissage*. G. Kerschensteiner a illustré cette opposition par un jeu de mot propre à l'allemand en distinguant la « Selbsttätigkeit » de la « Tätigkeit »⁴. La nouvelle structure de l'intelligence suppose une modification du rapport entre maîtres et élèves, car l'adolescent ne doit pas seulement développer son intelligence, mais encore l'intégrer dans sa conduite⁵.

¹ C. M. FLEMING, *Research and the basic curriculum*, p. 2; M. J. JACKS, *Modern trends in education*, p. 194.

² R. COUSINET, *Pédagogie de l'apprentissage*, pp. 2, 13, etc.

³ R. COUSINET, *La culture intellectuelle*, pp. 140-141.

⁴ Cité par M. A. BLOCH dans *Philosophie de l'Education nouvelle*, p. 51.

⁵ R. SCHWARZ, *Wissenschaft und Bildung*, pp. 83 ss.

Une compréhension inexacte de la relation maître-élève supprime la valeur morale de l'enseignement intellectuel. En effet, tant que le pédagogue « cultive » l'élève, le considèrent comme l'objet de son activité professionnelle, il se contente de lui transmettre un savoir, c'est-à-dire un bien culturel, une marchandise. Dans une telle relation, seul le message a une valeur et l'on tombe dans le processus de réification analysé par G. Lukács par exemple ¹.

En fait, il s'agit ici aussi d'un travail intellectuel dont le thème est l'apprentissage culturel et le sujet réel : l'élève. L'apprentissage intellectuel doit permettre à l'élève de trouver son « style de travail » ².

Il faut aussi se garder d'imaginer cette relation comme celle d'un être supérieur à un être inférieur; même si cette différence est justifiée par les connaissances de l'un et l'ignorance partielle de l'autre. Sinon l'enseignement se réduirait à la transmission du savoir d'un récipient à un autre.

Or, les travaux de Piaget le montrent, l'intelligence juvénile n'est pas modifiée par une augmentation quantitative, mais par un changement de forme.

Seuls les adolescents peuvent changer leur intelligence à l'image du maître et en sa présence. La relation maître-élève est donc plus complexe qu'on ne le suppose communément. Contre l'opinion commune, l'enseignement intellectuel est un acte d'humilité puisqu'il rend pour finir la présence du maître inutile : les élèves quitteront l'école, abandonnant leur maître, sans que celui-ci puisse réellement les considérer comme ses disciples. Mais c'est en étant conscient de ce sacrifice ou, plus justement, de ses limites, que le maître dégage la valeur éthique de cet apprentissage. Celui-ci n'est pas achevé lorsque une série de connaissances, d'informations, fussent-elles de haute valeur, ont été transmises, mais quand le maître a convaincu ses élèves qu'ils doivent s'engager eux-mêmes dans une civilisation et accéder ainsi à une culture en reprenant personnellement et de façon responsable l'activité culturelle dont le maître a témoigné par son activité en classe. L'apprentissage intellectuel devient donc un ensemble complexe d'actes qui supposent deux sujets et l'activité simultanée du maître et des élèves; c'est pourquoi il crée une communauté ou, au moins, une intersubjectivité. Cette communauté reste très limitée et fort précaire, puisqu'elle est limitée dans le temps à quelques heures par semaine et que l'école ne touche qu'une part minime de la vie juvénile. Le maître doit donc s'efforcer de maintenir son enseignement ouvert sur une réalité qui déborde l'école ³.

Le lien pédagogique entre le maître et l'élève est l'imitation du premier par le second. Car l'apprentissage doit se fonder sur un contact intime avec l'humanité du maître. Cependant cette imitation n'est pas

¹ G. LUKÁCS, *Histoire et conscience de classe*, pp. 110-141.

² *Vertiefung und Konzentration*, pp. 9-29.

³ P. LAURENÇOIS, *Nos expériences*.

une répétition automatique où l'élève recherche la coïncidence, inaccessible d'ailleurs, avec le geste d'autrui mais une compréhension et une prolongation réflexive d'un exemple culturel, social et humain¹.

Apprendre n'est pas mimer seulement, c'est aussi changer. R. Cousinet propose par conséquent de ne plus désigner les techniques de l'enseignement comme des *didactiques*, mais de les nommer des *méthodologies* puisqu'elles permettent d'*apprendre à apprendre*².

31. LA VALEUR MORALE DE L'APPRENTISSAGE INTELLECTUEL

L'apprentissage intellectuel aboutit à une reprise réflexive où la valeur de l'apprentissage est éprouvée et où l'apprenti est mis en cause dans son activité même. Autrement dit, alors que l'initiation au savoir se justifiait par la valeur indiscutable de celui-ci, l'apprentissage intellectuel, tel que nous le concevons à travers les expériences et les recherches de l'Éducation nouvelle, n'est pas imposé. C'est une épreuve où la culture est mise en jeu comme le sens de l'existence du sujet.

Personne mieux que Platon n'a su décrire cette méthode où le maître montre que la question de l'élève entraîne une mise en question du questionneur lui-même³. La recherche intellectuelle pour Socrate suppose une interrogation qui porte sur la valeur de la question tout d'abord, puis de l'intention de l'élève. Une question demande moins une réponse qu'une reprise toujours plus profonde, ou plus serrée, de la question, approfondissant ainsi à chaque étape la quête intellectuelle de la vérité.

Apprendre n'est donc pas un événement contingent donc négligeable qui précède la vérité, une espèce d'initiation où, comme pour les gnostiques, on passe d'un non-savoir au savoir, mais le chemin nécessaire et l'effort constant pour vivre la quête de la vérité. Si les élèves doivent apprendre ce n'est point pour obtenir quelque chose, mais parce qu'ils sont persuadés de la valeur et de la nécessité de se cultiver. Dès lors il n'y a pas seulement un apprenti et un sage, mais deux apprentis : le maître et l'élève. La recherche de la vérité est l'occasion d'une rencontre entre deux sujets qui cherchent en dialoguant⁴.

C'est ainsi que l'on évite les embûches de l'individualisme subjectif, puisque la critique du savoir pourrait entraîner un morcellement de la Vérité en d'innombrables vérités partielles, sectaires, définies au gré des événements et des écoles. Mais c'est mal comprendre cet apprentissage. En effet il ne se fait jamais seul. Cette quête personnelle, existentielle, se

¹ O. F. BOLLNOW, *Existenzphilosophie und Erziehung*, pp. 38-41; CANTON & CONEY, *The teaching-learning process*, pp. 306-309; H. ROTH, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und des Lernens*, pp. 194-326.

² R. COUSINET, *op. cit.*, p. 133. R. W. RUSSELL, *How children learn*, pp. 169-188.

³ P. TIEFENAZ, *Socrate et Alcibiade ou la rencontre philosophique*.

⁴ R. COUSINET, *La culture intellectuelle*, pp. 52 ss; A. MÉDICI, *L'école et l'enfant*, pp. 140-143.

fonde sur une situation commune qui lie le maître et l'élève¹. C'est pourquoi la rencontre avec autrui joue un rôle si important dans l'apprentissage intellectuel. La présence d'autrui empêche de s'enfermer dans sa spécialité et son point de vue. Elle rappelle au maître comme à l'élève qu'ils font partie d'une communauté qui transcende leur situation non seulement dans l'espace — ici la classe — mais dans le temps, puisque cette quête a commencé avant eux et les dépassera. Il s'agit moins de rechercher sa vérité que de reconnaître sa situation personnelle dans la recherche commune de la vérité².

Cette théorie de l'apprentissage contraint donc le maître et l'élève à reconnaître leurs responsabilités car il y a des risques; mais elle les appelle aussi à les surmonter en luttant pour l'objectivité. L'apprentissage intellectuel implique un double engagement éthique: d'une part il met en cause le sujet lui-même qui doit prendre position, d'autre part, il le contraint à s'intégrer dans une intersubjectivité. Ce double engagement se manifeste pédagogiquement lorsque l'élève expose à autrui les résultats de son apprentissage. Alors que dans le cas d'un savoir, chacun est renvoyé à ses propres connaissances qui ne peuvent intéresser l'autre sinon par jalousie ou par admiration, puisqu'elles appartiennent à une culture générale, donc identique à tous, l'apprentissage est assez personnel pour intéresser l'autre; sans compter que l'échange est nécessaire pour ne pas morceler la vérité en autant de vérités partielles. Que ce soit par le moyen de résumés, de rapports, de monographies ou même de travaux écrits, sous la forme écrite ou orale, tout apprentissage engage et suppose le dialogue. Non seulement avec le maître, qui peut ainsi corriger son enseignement mais aussi avec les autres élèves. Dès lors il est possible, déjà en classe, de voir s'ébaucher cette culture intellectuelle, personnelle et responsable, qui constitue l'aboutissement d'un apprentissage authentique.

32. LA NOTION DE « CULTURE INTELLECTUELLE »

L'intime relation de la vie psychique et de la vie morale pendant toute l'adolescence permet de lier la formation intellectuelle à la formation éthique dans l'initiation à la culture intellectuelle.

Essayons donc de serrer la définition de cette notion centrale. Tout d'abord le concept de « culture » ne désigne point ici l'ensemble de tous les objets culturels, espèce de bagage minimum, baptisé ou non du terme de *culture générale*. Ce serait alors infléchir cette formation vers un idéal mondain dont la valeur éthique est strictement sociale et limitée à une classe sociale. Tout au plus permettrait-elle alors de briller dans l'art de la conversation qui agaçait à juste titre Bergson. Une telle culture risque

¹ O. F. BOLLNOW, *Existenzphilosophie und Erziehung*, pp. 108-110.

² *Ibid.*, pp. 110-112 et 117-119; cf. R. SCHWARZ, *op. cit.*, pp. 82-83.

d'informer l'adolescent plus que de le former. L'idéal n'est pas de faire montre d'une culture que l'on a, mais de continuer à se cultiver. La culture intellectuelle n'est donc pas un être, une marchandise, mais un faire : une façon particulière de vivre son existence¹.

La culture intellectuelle telle qu'elle se dégage de ces remarques n'existe qu'au moment où l'adolescent s'engage dans un processus qui englobe son passé, son présent et son futur. La culture est une reprise de l'histoire dans et par l'historicité du sujet. Par elle aussi, l'adolescent participe à la vie d'une intersubjectivité qui dépasse son existence. Cette intersubjectivité forme ce que nous appelons une civilisation à laquelle la culture de l'adolescent est liée par une relation dialectique². La plus grande difficulté pour l'adolescent est d'entrer et de comprendre cette relation dialectique. En effet l'existence des objets culturels, leur simple présence peut le leurrer. Les valeurs dont ils témoignent n'ont d'existence que pour autant qu'il y ait des personnes qui s'engagent à leur égard. Or leur facticité impressionne. Les adolescents tendent à accepter leur présence de façon absolue. Un enseignement qui insiste trop sur des valeurs codifiées, hiérarchisées, stables et indiscutables risque donc d'éloigner la jeunesse de sa propre culture.

Rien ne prouve cependant que les valeurs dont témoigne notre culture personnelle et qui animent la civilisation à laquelle nous appartenons, trouveront toujours des personnes qui en témoigneront. C'est pourquoi la reprise de la civilisation par la nouvelle génération est capitale. Il ne s'agit pas seulement de transmettre un objet précieux à une jeunesse reconnaissante, mais nous avons besoin de la jeunesse si nous voulons vaincre ou plus justement maîtriser la temporalité. La réponse des adolescents est une question de vie ou de mort pour notre passé et notre présent. Nous ne continuerons à exister que parce que les adolescents acceptent de nous prolonger en reprenant notre propre culture.

C'est cette relation dialectique que Maurice Debesse néglige lorsqu'il croit que les valeurs sont des « choses » absolues qu'il s'agit de montrer et quand il attribue une valeur en soi à la jeunesse³. Rien n'a de valeur en soi sans une personne qui en témoigne et qui la défende. L'initiation à la culture intellectuelle ne peut ni flatter la jeunesse en glissant vers « un culte de la déesse Hébé » (M. Debesse), ni la soumettre à un absolu ; mais c'est un appel à une tâche, un travail qui est une œuvre⁴.

L'école est peut-être justement le lieu privilégié où deux générations se rencontrent dans une œuvre commune. Elle est l'occasion scolaire où l'adolescent découvre sa responsabilité sociale au niveau de son activité intellectuelle. La culture intellectuelle manifeste donc clairement cette liaison de la vie psychique et morale qui fait l'objet de ce chapitre.

¹ R. COUSINET, *La culture intellectuelle*, pp. 28 et 35-36 ; G. GUSDORF, *Le traité de l'existence morale*, pp. 269-274.

² R. MEHL, *De l'autorité des valeurs*, pp. 56-71.

³ M. DEBESSE, *L'adolescence*, pp. 112-118.

⁴ E. MAURIS, *Le travail de l'homme et son œuvre*, pp. 27-33.

Cependant ces remarques générales se diversifient selon les exigences didactiques et techniques de chaque discipline. Il faut donc préciser les formes concrètes que prend l'apprentissage intellectuel dans les diverses disciplines. Il reste à prouver sur le plan de la didactique de chaque discipline qu'il est possible d'accéder à une culture complète, tout en restant dans les limites qu'impose la spécialisation contemporaine.

33. L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE ET LA CONQUÊTE DU MONDE

Nous avons déjà vu¹ comment l'enseignement de l'histoire participait à la formation morale de l'adolescence en facilitant la prise de conscience de l'expérience de la temporalité. B. Charbonneau a noté² que l'éthique du temps ne pouvait cependant se détacher d'une éthique de l'espace. En effet se situer dans sa vie, c'est aussi se placer dans un lieu qui se définit aussi bien par un présent différent de l'éternité que par un espace humain qui se détache sur l'étendue infinie du monde. Or l'enseignement scientifique donne aux adolescents les moyens de découvrir la nature et le monde extérieur dans leur présence factuelle et de s'y orienter³.

Déjà Jean-Jacques Rousseau avait distingué dans *l'Emile*⁴ le rôle central que devait jouer dans une éducation éthique la géographie comme la science des relations et de l'orientation.

L'Education nouvelle accorde à la géographie une grande importance puisqu'elle place l'adolescent dans un espace à la fois naturel et humain. La géographie est une des manières culturelles de maîtriser l'espace⁵. Cependant il faut prendre garde de ne pas affoler l'adolescent par des visions dramatiques du cosmos ou en le perdant dans la multiplicité et la complexité des faits géographiques.

Ceci d'autant plus que la vision est le sens qui s'organise le plus lentement. Gesell⁶ a suivi avec soin son évolution et a établi que l'adolescent ne peut utiliser longuement sa vue sans fatigue excessive qu'à partir de 16 ans environ.

Il ne s'agit surtout pas de le dégoûter, même au nom de bons principes pédagogiques. Il faut orienter l'enseignement vers l'acquisition d'une méthodologie⁷.

¹ Cf. chap. II, § 28.

² B. CHARBONNEAU, *L'homme dans son temps et dans son lieu*, pp. 336-340.

³ R. SCHWARZ, *Wissenschaft und Bildung*; pp. 34 et 210.

⁴ P. BURGELIN, *L'idée de place dans l'Emile*.

⁵ R. COUSINET, *La culture intellectuelle*, pp. 102-103; H. BERNHARD, *Die zentrale Stellung der Geographie im Fächerplan der Mittelschule*, pp. 20-22.

⁶ A. GESELL, *Youth*, pp. 282 ss.

⁷ B. BROUILLETTE, *La place de la géographie dans un enseignement adapté à l'époque moderne*, p. 8; B. GRANDJEAN, *Considérations sur l'enseignement de la géographie dans les écoles du second degré*, pp. 34-35.

Celle-ci commence par l'initiation aux techniques propres à cette science : la cartographie surtout, mais aussi les autres méthodes de représentation de l'espace. Cette initiation technique sera d'autant plus appréciée qu'elle présentera des instruments de travail que l'on utilise actuellement dans tous les domaines de la vie quotidienne. Ainsi les adolescents apprennent à comprendre intellectuellement leurs relations avec le milieu géographique. Cette initiation joue le même rôle que l'étude de la chronologie dans l'enseignement de l'histoire; les élèves posséderont donc des points fixes, des repères qui permettront une élaboration plus personnelle ensuite.

Cependant l'Education nouvelle a surtout organisé l'enseignement de la géographie autour de *l'étude du milieu*. En effet, les élèves devraient s'initier directement à la réalité géographique concrète en étudiant le milieu immédiat qui les entoure. C'est évident puisque l'adolescent ne pourra transformer ce milieu qu'au moment où il le reconnaîtra. Mais de *quel* milieu s'agit-il ? Le milieu réel tel qu'il se présente à nous et tel que nous le percevons est un milieu trop complexe, infiniment vaste et bien trop multiple pour permettre une analyse qui ait quelque intérêt didactique. Lui préfère-t-on un milieu « didactiquement intéressant », cela signifiera que le pédagogue l'aura manipulé, éliminant toutes les exceptions délicates, lui donnant une forme pédagogiquement intéressante, mais sans aucune authenticité. J. Ellul, à juste titre, reproche à l'Education nouvelle de préfabriquer des milieux et des « cas concrets », retombant ainsi dans les pires travers de l'enseignement scolastique¹. Nous croyons donc que l'étude du milieu, sous une forme achevée et complète, dépasse les possibilités des adolescents.

L'initiation méthodologique semble bien plus efficace et « l'étude de milieu » n'aura donc qu'une valeur illustrative : elle permettra de démontrer certains principes de méthode. Le maître ne doit pas noyer ses élèves dans le flot des faits géographiques que l'on peut tirer d'un milieu donné, mais choisir. Le problème reste difficile; plus difficile que pour l'histoire, car le contact avec la réalité historique est toujours indirect et le document historique est déjà suffisamment élaboré pour favoriser une attitude réflexive et méthodologique de la part des adolescents. Au contraire, dans l'enseignement de la géographie, un adolescent peut explorer lui-même un milieu géographique, d'autant plus que la jeunesse actuelle voyage beaucoup. La présence active et lucide du maître est donc tout à fait indispensable. Il doit aussi bien répondre aux problèmes de documentation que suggérer les choix et de nouvelles orientations. D'autre part, l'abondance du matériel implique une recherche commune étroite qui n'existe que dans une collaboration réelle entre le maître et l'élève. En conclusion l'étude du milieu n'a peut-être pas tant pour but d'introduire l'adolescent au milieu dans lequel il vit que de l'initier, à l'occasion d'une étude d'un milieu, à la méthode mise en œuvre par les sciences géographiques. Elle reste une illustration didactique et non le moyen pédagogique par excellence. Il serait parfaitement erroné de lui attribuer les qualités d'une panacée pédagogique.

¹ J. ELLUL, *L'enseignement concret*.

Le principe d'une initiation méthodologique est également valable pour les autres sciences, bien que les formes didactiques varient en fonction de l'objet de chacune d'elles. Les sciences naturelles entraînent à reconnaître le réel par l'observation patiente et minutieuse de la nature. Cet enseignement est précieux, car il provoque sans cesse des questions importantes qui préoccupent les adolescents : le sens de la vie, de la sexualité et de la mort...¹

Dans l'enseignement de la physique, l'adolescent fait l'expérience de la transcendance du monde extérieur. La physique est une leçon d'humilité dont l'intérêt est considérable. Elle n'enseigne pas seulement un ensemble de lois qui expliquent le monde naturel, mais elle confronte les élèves avec le problème de l'expérience du monde extérieur. Nulle science n'est peut-être aussi riche de développements éthiques que cette branche du savoir scientifique qui — d'ailleurs — a eu à son service les plus remarquables cerveaux contemporains². Si la physique comme explication du monde extérieur manifeste le pouvoir humain sur les choses, sur la matière et l'espace, devenant le symbole du progrès technique et scientifique contemporain, elle souligne tout autant les limites de notre connaissance en obligeant les élèves à réfléchir sur le sens de l'expérience.

Dans la partie pratique de cet enseignement, les adolescents doivent reconnaître la part d'approximation, d'interprétation provisoire et personnelle, les risques et l'obstination patiente qu'exige la méthode expérimentale³. Cependant il ne faut pas surestimer la valeur de l'expérience et en particulier de la démonstration expérimentale dans un cours. Car l'adolescent peut fort bien y assister comme le spectateur d'un spectacle curieux, amusant ou impressionnant. D'autre part sa signification peut être fort diversement comprise : les « littéraires » y cherchent l'idée mise en œuvre ; les échecs et les approximations des résultats ne les troublent guère. Au contraire, les « techniques » apprécient surtout l'ingéniosité et l'exactitude de l'expérimentateur ; négligeant ou ignorant même l'idée de l'expérience⁴. Ricci, à qui nous empruntons l'essentiel de ces remarques, en arrive à proposer plusieurs « styles » expérimentaux. Faut-il en déduire la nécessité de deux enseignements scientifiques et, qui sait, de deux sciences ? L'un serait « technique », pratique et orienté vers un réel à conquérir ; l'autre « littéraire » envisagerait l'activité scientifique comme une des attitudes possibles de l'homme et réfléchirait sur sa valeur ? Cette dichotomie semble regrettable car elle tend en particulier à rejeter les élèves de mentalité « technique » hors de la réflexion morale.

De cette discussion il faudrait retenir que l'enseignement secondaire en général, mais le scientifique surtout, ne peut tout étudier et que le maître doit choisir dans son programme non seulement en fonction des possibilités intellectuelles de ses élèves, mais en tenant compte de leurs attitudes intellectuelles et affectives. Certes cette obligation de choisir a

¹ *L'enseignement des sciences naturelles*, pp. 20-30.

² H. AUER, *Die Naturwissenschaft als Wegbereiterin zum Weltverständnis*.

³ LAZAROWES, *L'enseignement des sciences physiques*, pp. 6-31.

⁴ Ricci, *Style secondaire et style technique*, pp. 27-35.

ses risques : le maître peut falsifier sa présentation, la science elle-même, pour plaire à son auditoire. Bref au lieu de choisir, il accommode la science aux goûts de son public. A la limite, il pourra même tromper ses élèves sur les difficultés et les exigences scientifiques et leur cacher les véritables problèmes du fondement des sciences. Ce risque existe et il est le prix d'une méthodologie pédagogique, d'un apprentissage authentique. Seulement l'existence d'un risque n'implique pas encore l'échec et nous avons déjà constaté que l'existence d'une vie morale authentique se déroulait souvent dans un temps chargé d'inquiétude.

En fait, par cet exemple précis, nous voulons attirer l'attention sur l'intérêt d'un enseignement scientifique qui tienne compte de l'existence particulière des objets techniques. En effet dans l'enseignement expérimental ou dans la démonstration, l'enseignement physique met en contact avec l'objet technique. Celui-ci, à la différence de l'objet naturel, est chargé d'un sens qui renvoie à sa fonction. Comme le propose P. Grojeanne dans une remarquable étude¹, dans un monde aussi chargé que le nôtre d'objets techniques, il est devenu nécessaire que le maître de sciences non seulement mette à la disposition de l'adolescent ces objets mais qu'il lui apprenne à en distinguer le sens, à reconnaître leurs propriétés et leur bon usage.

34. L'INITIATION À L'ESPRIT SCIENTIFIQUE

Ce bref aperçu ne prétend pas esquisser une didactique générale de l'enseignement scientifique mais poser les bases pédagogiques d'un enseignement satisfaisant aux exigences de la vie éthique juvénile. L'enseignement scientifique se diversifie selon les possibilités particulières à chaque science; c'est pourquoi chaque science peut jouer un rôle dans la formation des adolescents. Mais il est aussi possible de dégager une direction générale qui indique une même attitude : l'esprit scientifique. Ce serait par l'initiation à cette attitude humaine que les sciences contribueraient à la formation morale. L'esprit scientifique, qui n'est qu'une des attitudes que l'homme peut assumer devant le monde, n'est pas seulement défini par certaines caractéristiques intellectuelles : rigueur de pensée et implacabilité du raisonnement, mais par une exigence éthique : celle de faire surgir le réel dans toute son objectivité, sa brutalité et sa transcendance². L'esprit scientifique dépend d'une attitude de confiance en l'intelligence, de certitude en son pouvoir qui soutient l'adolescent dans sa quête du vrai, mais il impose aussi une humilité devant un monde concret, de choses et d'êtres vivants, qui ne se réduit pas à l'univers fabriqué par les

¹ P. GROJEANNE, *Le monde des objets techniques et les problèmes pédagogiques qu'il pose*.

² H. FRIEDEL, *La part des sciences naturelles*, p. 143.

hommes. Nous avons déjà signalé que l'adolescent a de la peine à se défaire d'une attitude magique devant le monde extérieur. L'esprit scientifique est donc un excellent moyen pour dépister les dernières séquences d'une manipulation magique de la nature. La science aide l'adolescent à ne pas craindre un monde extérieur hostile qu'il faudrait nier par le rêve ou changer par la magie, et à le reconnaître dans sa facticité : comme le lieu d'une action limitée mais réelle¹.

Dès lors l'enseignement scientifique au niveau secondaire, en introduisant aux méthodes scientifiques dans les différents domaines du savoir contemporain, en souligne l'humanité : sa parfaite légitimité comme ses limites.

Pour mieux relever l'humanité des sciences et pour accentuer par conséquent la valeur éthique de l'initiation scientifique, l'Education nouvelle a souvent proposé d'introduire une perspective historique dans cet enseignement. A. Reymond par exemple a défendu la méthode historique². Il pense que les adolescents verraient alors l'esprit scientifique à l'œuvre dans le temps; ils suivraient au cours des siècles l'effort des savants pour se détacher de fausses vérités et surtout du dogmatisme. Cette initiative — qui favorise d'ailleurs la coordination des disciplines — est cependant fort discutée. En effet, quelle valeur faut-il attribuer aux doctrines dépassées, aux théories erronées? Pour A. Reymond, il n'y a pas, sauf exceptions, d'erreurs, tout au plus des reculs (p. 63); pour Russo, au contraire, on s'expose alors aux sarcasmes des adolescents qui retiennent surtout les échecs; l'histoire des sciences devenant une espèce d'histoire de la sottise humaine³. Le débat, on le voit, est complexe puisqu'il renvoie pour finir à la définition de l'échec et de l'erreur en histoire des sciences. A quel s'ajouterait la constatation purement didactique que le développement chronologique d'une loi scientifique n'est pas toujours le chemin le plus simple ni le plus clair pour un exposé pédagogique. Remarquons pour finir que le débat, aujourd'hui encore⁴, est animé et qu'il faut donc montrer, sur ce point aussi, une certaine prudence.

Ces objections de principe n'empêchent pas d'introduire une perspective historique dans le cours des exposés, à l'occasion d'une expérience, d'un problème particulier, de manière à rappeler que la science est une œuvre humaine. Cette ouverture sur l'histoire des sciences dévoilera non seulement leur passé mais aussi leur futur. L'enseignement scientifique ne s'attache pas seulement à décrire l'actualité, mais il signale la tâche qui reste à faire. A l'opposé d'un enseignement scientifique préoccupé de présenter les résultats scientifiques comme un ensemble de vérités définitivement acquises, ne laissant plus rien dans l'ombre et en marche rapide vers un édifice parfaitement cohérent, une vue plus modeste et plus réelle de la situation permettrait à l'adolescent de découvrir que la science n'est pas seulement un instrument, mais une œuvre de civilisation dans laquelle il peut s'engager en la comprenant, en la jugeant et en y participant concrètement par une vocation scientifique personnelle.

¹ H. H. MUCHOW, *Die Fliegjahre*, pp. 78 ss.

² A. REYMOND, *L'histoire des sciences et sa valeur dans l'enseignement secondaire*.

³ F. RUSSO, *op. cit.*, pp. 79-80.

⁴ R. BAJA, *La méthode historique*, pp. 50-59.

35. LANGAGE ET MORALE JUVÉNILES

Comme pour l'intelligence, il semble à première vue que l'adolescence n'apporte rien à l'apprentissage du langage. Les élèves savent depuis longtemps parler; les mécanismes linguistiques sont acquis, le vocabulaire est déjà riche. Mais, comme pour l'intelligence, l'adolescence se caractérise moins par une transformation quantitative que par une nouvelle attitude devant le langage. L'adolescent ne parle pas forcément plus que l'enfant, mais il utilise ses connaissances linguistiques autrement. Peut-être ces remarques générales seraient-elles plus claires si l'on établissait un parallèle avec la découverte du corps, parallèle du reste légitime, puisque de nombreux philosophes contemporains ont souligné le caractère quasi-corporel du langage¹.

L'enfant considère le langage comme le prolongement naturel de son activité instrumentale. Il coïncide avec lui comme il coïncidait avec son corps. Il n'y a pas pour lui de « problème du langage »; il acquiert simplement plus de connaissances, il enrichit son vocabulaire, bref il étend ses connaissances sans jamais se poser la question de leur validité ou de leur sens. L'adolescent découvre justement que son langage ne recouvre pas celui de tout le monde². Cette non coïncidence crée un malaise qui se révèle, par exemple, dans sa plus grande réticence à s'exprimer, dans la recherche d'expressions stéréotypées, où l'élève enfle les lieux communs et dont les rédactions de baccalauréat sont les affligeants exemples.

Ce malaise conduit rarement au mutisme. Même s'il se méfie de ce langage devenu soudainement mystérieux, même si les autres font semblant de ne pas comprendre les mots qu'il utilise et qui lui semblent évidents, il ne se tait pas totalement. On pourrait dire que ses relations avec son langage sont discontinues. Il y a sans cesse des trous. Comme ses gestes, les mots lui échappent partiellement. Lui-même n'est pas sûr de l'usage qu'il en fait. Il tient des propos qui le dépassent et dont il ne peut reconnaître les conséquences. Il est surpris par les propos qu'il aurait tenus et qu'on lui rapporte plus tard. Sa surprise, que les adultes jugent hypocrite, n'est pas toujours feinte, mais manifeste son désarroi devant un comportement qu'il connaissait si bien et qui semble maintenant le trahir.

D'autre part, il a beau chercher à définir les mots pour mieux les dominer, ceux-ci ne sont jamais sûrs et univoques. Chaque mot recèle un résidu qui résiste à toute définition. Il fait, à ses dépens, l'expérience de « l'épaisseur sémantique » (d'une couche d'alluvions pour reprendre l'image de Merleau-Ponty) qui donne au mot son ambiguïté et en même temps sa richesse et son poids³. Une définition n'est donc jamais définitive et le dictionnaire aussi peu que le maître ne peuvent donner une compréhension totale. L'adolescent est donc pris dans l'engrenage de la quête d'un objet qui semble le fuir.

¹ M. MERLEAU-PONTY, *Signes*, pp. 110 ss; cf. PIERRE THÉVENAZ, *L'homme et sa raison*, II, p. 50.

² M. MERLEAU-PONTY, *La phénoménologie de la perception*, pp. 457-459.

³ *Ibid.*, *Signes*, pp. 294 ss.

Cette situation, si pénible qu'elle soit, est nécessaire, car ainsi l'adolescent découvre que sa « parole » (la reprise individuelle du langage) n'est pas identique au « langage » (l'aspect collectif, traditionnel, historique et social du langage), pour utiliser le vocabulaire de F. de Saussure¹. En d'autres termes, plus sociologiques, l'adolescent découvre qu'il y a des habitudes linguistiques qui ne s'identifient pas aux normes linguistiques d'une société². De cette relation dialectique, où la parole est en quelque sorte à l'intérieur du langage, mais celui-ci évoluant en fonction de celle-là, l'enfant n'avait qu'une image grossière. Au contraire, l'adolescent est capable de jouer avec le langage (dont la poésie utilise la complexité), ou de serrer le sens au plus près lorsqu'il désire une plus grande précision (comme le font les sciences). Non seulement, l'adolescent jouit d'une certaine liberté, mais il peut choisir entre différentes langues. Bien qu'il ressente un malaise devant ces nouveaux problèmes que rien n'annonçait dans son enfance, il n'en est pas réduit au silence, car la vie quotidienne lui redonne confiance en l'obligeant à un usage instrumental de sa langue.

L'enseignement scientifique aussi, qui se confie dans une utilisation technique du langage, donne une forme stricte, et rassurante, à l'expression. C'est pourquoi l'enseignement des mathématiques a toujours joué un rôle important dans l'adolescence. Par ses méthodes exigeantes, l'enseignement des mathématiques mobilise presque exclusivement la pensée formelle : c'est donc par les mathématiques que l'adolescent voit le plus clairement — et aussi le plus rigoureusement — les possibilités illimitées de la nouvelle structure de son intelligence : la pensée hypothético-déductive. Parfois les mathématiques provoquent des réactions affectives brutales, mais n'est-ce pas que l'adolescent se plie difficilement à cette discipline mentale qui restreint sa liberté anarchique ? Certes l'enseignement des mathématiques développe le formalisme, la rigueur et l'implacabilité du raisonnement et du jugement, mais il s'oppose au goût juvénile pour les généralisations hâtives³. Enfin, c'est par un effort de langage surtout que les mathématiques imposent une grande précision, un usage prudent d'un vocabulaire où chaque mot est pesé pour lutter contre le verbalisme approximatif qui cache si souvent l'incertitude juvénile. La recherche de l'exactitude, de la clarté et de l'univocité qui anime l'enseignement des mathématiques est soutenue par la valeur sociale d'un langage dominé par le symbole mathématique, le signe universel, perceptible, par delà les différences des langues⁴.

¹ F. DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*; cf. W. V. WARTBURG, *Problèmes et méthodes de la linguistique*, introduction.

² T. T. SEGERSTEDT, *Die Macht des Wortes*, pp. 17-25. B. BERNSTEIN, *Soziokulturelle Determinanten des Lernens*, p. 69.

³ L. JOHANNOT, *Le raisonnement mathématique de l'adolescent*, pp. 160-161.

⁴ F. RUSSO, *L'enseignement des sciences et l'éducation*, p. 72; H. AUER, *Die Naturwissenschaft als Wegbereiterin zum Weltverständnis*, p. 115.

Il serait cependant faux de croire que seules les mathématiques offrent ces garanties. Lorsque les adolescents marquent, maladroitement souvent, leur distance à l'égard de ce langage décharné, ils ont une réaction légitime. C'est que la distance entre le mot et la chose, entre sa pensée et son langage, ce libre jeu à l'intérieur même de la parole, n'est pas seulement un obstacle mais offre à sa liberté de nouvelles possibilités pour se manifester. C'est parce que le langage ne coïncide pas avec les choses que la conscience peut décoller des choses¹. Il n'y a pas seulement le langage scientifique, il y a aussi la poésie qui est une utilisation consciente, et réflexive souvent, des ambiguïtés du langage. Que ce soit dans la simple conversation amicale, dans l'aveu fait au partenaire amoureux, dans ses premiers essais d'expression, l'adolescent peut par le langage enrichir et prolonger l'interprétation du réel. C'est en racontant, en parlant de quelque chose, qu'il peut souvent commencer à corriger les événements. Il peut enfin s'expliquer. On le remarque par exemple à sa plus grande aisance dans les entretiens et devant les tests. Ce qui ne correspond pas seulement à un désir de briller et d'impressionner autrui, mais exprime ses nouvelles possibilités d'expression.

De toutes les expressions possibles, c'est l'expression orale qui subit la moindre éclipse. C'est que la parole n'est pas fermée sur elle-même, mais existe en fonction d'autrui. Le langage « indirect » du chant, de la peinture, est lié à l'existence d'objets culturels et d'images. Le langage indirect est menacé par l'image qui se dégage dans le songe et dans le rêve éveillé. Dans le langage indirect, l'adolescent *croit* s'exprimer alors qu'il rêve seulement. Dans la parole, langage direct, jamais la relation entre la communication et l'expression poétique n'est rompue. Même dans la création poétique la plus autonome, autrui reste présent, car le poète ne peut jamais entièrement expulser le sens des mots qu'il utilise. Même s'il prétend ne rien dire, ne rien transmettre — attitude esthétique parfaitement légitime — il doit néanmoins tenir compte que les mots entraînent avec eux des sens et des significations qu'il peut détruire ou diminuer sans les faire disparaître pour autant. Ils forment justement cette « épaisseur sémantique » dont parle Merleau-Ponty.

La contrainte sociale aidant, l'adolescent est sans cesse ramené au fait capital que la parole est le moyen le plus utile, le plus simple, de communiquer avec autrui : « Le langage est le fait culturel par excellence »². C'est pourquoi Sartre a pu prétendre que le langage n'était que la spécification du problème moral de l'existence d'autrui³.

Cependant la parole n'est pas seulement la possibilité de rencontrer autrui sur le plan du langage, de le comprendre et de s'en faire comprendre, c'est aussi une façon de se donner à autrui.

¹ P. THÉVENAZ, *op. cit.*, pp. 57-58. P. RICŒUR, *Histoire et vérité*, pp. 188-200.

² G. CHARBONNIER, *Entretiens avec Cl. Lévi-Strauss*, p. 157; cf. T. T. SEGERSTEDT, *op. cit.*, p. 43.

³ J.-P. SARTRE, *Situations I*, p. 189 ss.

Je puis par le langage, qui justement ne coïncide pas entièrement avec moi-même, donner une image de moi. Je puis par mon écriture, ou plus réflexivement par mon style, signifier à autrui, mais par là à moi-même aussi, ma manière d'être au monde. P. Ricoeur a donc raison d'affirmer qu'il n'y a pas seulement un problème social d'adaptation à la langue, ce qui implique avant tout une bonne technique, mais qu'il y a le problème moral de la maîtrise de sa langue¹.

Au problème de la communication avec autrui, se superpose la lutte personnelle avec son propre langage, afin que l'adolescent s'exprime vraiment. Le langage qui transmet une information ne suppose-t-il pas un langage plus intime qui le situe par rapport à cette information²? Et par conséquent il ne suffirait pas de proposer aux élèves un « problème du langage », mais il faudrait les amener à s'orienter dans leur langage, comme le signale E. Praetorius en citant une belle phrase du poète allemand G. Eich : « J'écris des poèmes, pour m'orienter dans la réalité. »³ Plus dramatiquement, ce qui ne déplairait pas aux adolescents toujours désireux d'héroïsme, on pourrait définir cette prise de conscience personnelle et sociale du langage comme « une bataille où je donne un sens aux mots tout en m'offrant ainsi au risque d'être contesté par autrui » (P. Thévenaz)⁴.

Cette « bataille » s'exprime pédagogiquement par la recherche de la perfection de l'expression, en particulier par l'autocorrection ou la correction du maître⁵. La correction, c'est-à-dire la reprise réflexive d'un texte, est exigée par la présence d'autrui et par ma propre exigence à l'égard de moi-même. En se corrigeant, l'adolescent reconnaît qu'il ne s'est pas entièrement exprimé, qu'autrui pourrait mal le comprendre, que tout n'était donc pas clair en lui. Au problème technique qui résoud le comment de l'expression s'ajoute le problème éthique de la valeur et du sens de l'expression par le langage. Qu'en pensera autrui? Mais aussi : cela en vaut-il la peine? A l'affirmation succède le dialogue.

Cette notion éthique de l'apprentissage de la langue pourrait être représentée par la formule de J. Nathan : la lutte contre le mensonge⁶. C'est en effet cette exigence-là que le maître doit proposer à ses élèves : les aider à ne pas se mentir à eux-mêmes par « la périphrase qui remplace l'interprétation sans lui rendre justice » ou à mentir aux autres « par l'inexactitude des propos ».

Mais toutes ces difficultés ne proviennent-elles pas d'une pédagogie surannée? L'expression ne pose-t-elle pas ces problèmes parce que l'école n'est qu'un perpétuel bavardage? Ne vaudrait-il pas mieux diminuer la

¹ P. RICOEUR, *La parole est mon royaume*, p. 194.

² C. F. V. WEIZSÄCKER, *Sprache als Information*.

³ E. PRAETORIUS, *Die Sprache*, pp. 8-9.

⁴ P. THÉVENAZ, *op. cit.*, p. 72; cf. O. LORRES, *Le langage de la névrose et de la psychiatrie*, pp. 103-106.

⁵ Cf. le chapitre « Les disciplines intellectuelles » dans le cahier collectif *L'Éducation du caractère*, pp. 43-53.

⁶ J. NATHAN, *Les professeurs de langue et le mensonge*.

part faite au langage et augmenter celle de la formation manuelle où l'on *fait* quelque chose avec ses mains ? La mécanisation de la vie contemporaine n'entraîne-t-elle pas le besoin d'un apprentissage technique où la parole n'a plus de rôle important à jouer ? Ces questions ont été sérieusement posées et semblent avoir un certain poids, pour autant qu'on admet les mythes qui les fondent. Les deux mythes — de la main et de la machine — ont influencé l'Education nouvelle elle-même puisqu'elle créa à leur instigation un enseignement basé sur le travail manuel et substitua à l'enseignement traditionnel, le travail industriel¹. Ces mythes reposent sur une dangereuse confusion. S'il est vrai que le travail manuel comme la machine n'ont, à première vue, plus besoin de la parole, il n'en reste pas moins que l'un comme l'autre sont constitués par des *gestes* dont l'ensemble forment une culture. Nous avons déjà vu que le geste humain est toujours culturel. Ainsi en voulant remplacer l'apprentissage de la parole par celui de la main, on ne fait que remplacer un langage par un autre, et non le langage par une autre conduite. Cette substitution est du reste une perte puisque le langage parlé est plus direct, plus aisément transmissible et sensible à la pédagogie, que le langage indirect des gestes. Le geste lie en effet à une activité utilitaire et soumet si étroitement au réel qu'il n'y a plus de place pour la réflexion. Sa signification culturelle échappe souvent et c'est pourquoi il semble extérieur à la culture. Seul le mot, parce qu'il ne coïncide pas entièrement avec le réel, permet de réfléchir, c'est-à-dire de se déprendre pour mieux s'engager. Aussi l'école ne doit-elle jamais céder à la tentation du geste efficace et avoir honte d'être le lieu où l'on parle, car « la parole est son royaume », comme l'affirme ironiquement P. Ricœur². Le geste préféré au mot entraînerait la disparition de la possibilité d'une vie morale juvénile et supprimerait tout sens à la période de l'adolescence.

C'est ce qui arrive dans l'apprentissage industriel actuel par exemple. Les gestes y sont autant d'actes dépourvus de conscience positionnelle. Il suffirait de les acquérir par « le tour de main » pour les dominer. Par conséquent, on prive les apprentis d'une culture qui existe en fait, mais qui n'affleure pas réflexivement. Alors qu'il y a une culture réelle au niveau du geste, les apprentis s'en croient privés. On aboutit dès lors à cette dichotomie tragique où la culture est toujours liée à la parole qui, voisine et inefficace, devient un objet de luxe, réservé à ceux qui ne se salissent point les mains. Devant cette incompréhension mutuelle, où chaque parti excommunie l'autre, il ne s'agit pas d'avoir mauvaise conscience, mais de reprendre le problème à sa racine même. D'une part, l'apprentissage industriel doit reconnaître les dimensions culturelles des gestes qu'il impose aux apprentis ; de l'autre, l'école, comme lieu d'apprentissage de la langue maternelle, doit reconnaître son privilège qui est de permettre et de prolonger dans l'authenticité une vraie adolescence.

¹ J. CHÂTEAU, *La culture générale*, pp. 106-128.

² P. RICŒUR, *Histoire et vérité*, p. 9 ; P. RICŒUR, *L'enseignement des humanités dans le monde moderne*, pp. 23-25.

36. LE RÔLE CENTRAL DE LA LANGUE MATERNELLE

La signification éthique de l'apprentissage de la langue maternelle dépend de deux actions complémentaires : il faut lire et écrire, comprendre et s'exprimer, pour vraiment pouvoir parler.

La lecture est à elle seule déjà une façon de rencontrer autrui¹. Qu'elle soit une ouverture : sur le passé, dans les langues mortes ; sur des milieux inconnus, dans les langues vivantes contemporaines ; ou directement sur mon prochain immédiat, dans la langue maternelle, la lecture est un apprentissage humble où l'adolescent se met à l'écoute d'autrui². Il y déchiffre les témoignages écrits de l'existence des autres. Ce déchiffrement — comme tout apprentissage d'ailleurs — exige une interprétation. Lire, c'est aussi expliquer et donner un sens. La lecture se prolonge tout naturellement par un commentaire, une interprétation, par lequel le lecteur exprime son intelligence du texte. C'est ainsi que W. Benjamin a écrit un suggestif article³ où il indique que tout lecteur est en fait un traducteur. La traduction serait la limite extrême d'une lecture approfondie, c'est-à-dire d'un déchiffrement où le lecteur engage sa propre existence. Il est donc évident que la lecture, comme interprétation et traduction, est toujours liée à l'expression. C'est dire que didactiquement il ne faudrait jamais rompre cette double réalité : toute lecture débouche sur une expression qui doit pouvoir se montrer ; de même toute expression n'a de valeur que si elle se réfère à une lecture.

Tel n'est cependant pas le point de vue d'une conception toujours plus répandue de la lecture et qui s'est d'abord développée aux USA : l'entraînement à la lecture rapide.

A. Conquet, dans son rapport sur les techniques didactiques américaines⁴ a longuement analysé ces « reading training courses ». Leur but est d'entraîner à la rapidité et à l'efficacité dans la lecture. Il ne s'agit donc plus de traduire la pensée d'autrui par la sienne, comme l'entendait W. Benjamin, mais de saisir la pensée d'un auteur. E. Souriau a défendu cette position en constatant que notre enseignement permettait certes de bien lire, mais que cette qualité était inutile puisque l'élève lisait peu ou pas assez⁵. C'est confondre deux comportements analogues mais non identiques : lire et se documenter. E. Souriau, comme les pédagogues américains, a sans aucun doute raison de vouloir apprendre aux adolescents à dominer la masse des documents écrits dont nous sommes submergés. L'intellectuel, comme le technicien, doit apprendre aujourd'hui à lire vite, à saisir rapidement l'essentiel. Mais on en arrive une fois de

¹ Cf. « La lecture », n° spécial des *Cahiers péd. ens. second degré* et la 2^e partie du *Cahier* n° 38.

² G. BURKHOLZ, *Neuere Sprachen*, pp. 95-99 ; B. LESFARGUES, *La classe d'espagnol dans le second degré et la culture des élèves*.

³ W. BENJAMIN, *Œuvres choisies*, pp. 57-75 ; cf. M. BLANCHOT, *L'espace littéraire*, pp. 198-216.

⁴ A. CONQUET, *Aspects de l'éducation aux USA*, pp. 24-38.

⁵ E. SOURIAU, *La lecture chez l'adolescent*.

plus à éliminer le problème éthique. Il ne suffit pas de savoir bien ingurgiter, il faut encore apprendre à choisir¹. Les méthodes de lectures américaines ne sont-elles pas dues aux excès d'un enseignement aux ambitions encyclopédiques? Or c'est l'encyclopédisme qu'il faut attaquer à sa racine, et non ses méthodes.

Croire que la lecture n'est qu'un problème technique, c'est lui retirer tout son intérêt éthique. Il ne faut donc pas rejeter la méthode de l'explication de textes par exemple sous le fallacieux prétexte qu'elle empêche de lire beaucoup; mais il faut apprendre à distinguer les méthodes et à poser le pourquoi d'une lecture. Les méthodes américaines de lecture rapide conviendront peut-être à la lecture d'un rapport; mais seule la lecture-traduction respecte un poème.

Si la lecture est une interprétation, l'enseignement de la langue maternelle est aussi « expérimentale ». Pour qu'il y ait expérience, il suffit de considérer le livre non comme un objet à assimiler mais comme un document qu'il s'agit de comprendre². L'opposition chère à Kerschensteiner entre « Buchwissen » et « Erfahrungswissen » est dépassée, puisque l'enseignement par le livre est aussi factuel que l'enseignement « concret ». Un fait ne dépend pas de son aspect extérieur. Une page de livre peut tout aussi bien être un *fait* qu'une observation directe dans la nature. L'effort éducatif portera sur l'intention et l'attitude de l'élève qui lit.

L'Education nouvelle a radicalisé cette constatation en dépoissant le manuel de sa trop grande autorité.

G. Freinet, par exemple, propose de créer à l'école même le matériel didactique nécessaire, en introduisant l'imprimerie à l'école³. Si cette technique didactique convient à merveille à l'enseignement primaire, pour autant que le maître sache organiser sa communauté scolaire, son utilisation directe dans l'enseignement secondaire est pratiquement impossible par suite de la diversité du corps enseignant et du morcellement de l'horaire. Par contre, il faudrait maintenir, sous une autre forme, l'idée de Freinet.

Il faudrait *favoriser l'expression écrite* en utilisant systématiquement la machine à écrire et la machine à multocopier. D'autre part les manuels, coûteux et incommodes, de l'enseignement secondaire devraient être partiellement remplacés, ou complétés, par le classeur individuel et les collections de documents mult copiés. L'enseignement serait ainsi plus individualisé puisque chaque élève pourrait imposer son style à son matériel, tout en restant collectif puisque la fabrication du matériel pourrait être organisée dans le cadre même de la classe.

Cet apprentissage de la lecture ne renouvelle pas seulement le rôle du manuel scolaire ou du texte littéraire, mais prépare aussi les adolescents à une lecture sensée de la presse⁴. Le journal, sous ses multiples

¹ J.-L. SEVILAZ, *L'enseignement de littérature française au niveau du gymnase*.

² Cf. *Les manuels* n° sp.

³ G. FREINET, *L'éducation du travail; Plus de leçons; Par-delà le premier degré*.

⁴ L. RAILLON, *L'adolescent et la culture écrite*, pp. 258-265.

formes contemporaines, marque profondément la vie morale juvénile. L'adolescent doit donc apprendre à choisir ses sources d'informations; à juger de la valeur des articles; à constituer des dossiers de documentation. Il est essentiel que les jeunes d'aujourd'hui sachent manipuler ces puissants moyens de communication, d'information et de... déformation. Comme le montre J. Kayser dans un remarquable article¹, cette lecture interprétative de la presse doit non seulement tenir compte du contenu d'un journal et de ses tendances, mais aussi de la mise en valeur du matériel informatif. Lire, c'est aussi apprendre à voir.

L'apprentissage de la lecture dépend d'une méthodologie précise. Elle débute par la connaissance des Instruments de travail nécessaires : la bibliothèque et ses fichiers². Le travail en bibliothèque permet les comparaisons et la consultation de traités spécialisés. Il est utile de montrer comment on utilise les ouvrages de base, les sources, les dictionnaires. La lecture est le point de départ d'une recherche qui revient toujours au texte pour mieux l'éclairer.

Les libertés de l'interprétation fascinent parfois les élèves. Ils s'imaginent qu'interpréter signifie édifier sur un texte-prétexte une construction personnelle qui témoigne de sa culture et de sa vanité aussi. Le maître lui-même glisse parfois du commentaire à la paraphrase et, au lieu de comprendre un texte, l'utilise à son profit.

C'est pourquoi il ne doit pas trop insister sur la « philosophie » et les idées de l'auteur, qui créent entre le texte et l'élève un brouillard impénétrable de propos parasites. Il semble que les pédagogues germaniques soient particulièrement enclins à ce glissement, lorsqu'ils prétendent que l'interprétation d'un texte s'épuise dans la présentation de la « Weltanschauung » d'un auteur³.

La lecture, par son perpétuel va-et-vient entre le texte et l'interprétation, est une image du travail intellectuel, mais elle est aussi une façon très concrète d'initier aux méthodes du travail intellectuel. Il s'ensuit qu'un entraînement à la lecture rapide et aisée ne saurait remplacer cette initiation méthodologique qui est au cœur, nous semble-t-il, de l'enseignement du second degré.

Cette tendance à échapper à l'effort de reprise du texte qu'impose l'apprentissage du langage, se retrouve aussi dans l'expression écrite. J. Piaget comme E. Spranger ont affirmé que l'adolescence est l'âge de l'apparition des plans de vie, des théories, des idéologies abruptes. Ces activités ne sont pas seulement imaginaires, elles se prolongent jusque dans l'expression écrite et verbale.

¹ J. KAYSER, *L'étude du contenu d'un journal, analyse et mise en valeur*.

² M.-A. BLOCH, *La pédagogie des classes nouvelles*, p. 42; A. MILLOT, *L'éducateur et l'action éducative*, pp. 99-100.

³ G. WURTENBERG, *Existenz und Erziehung*, pp. 99-100, 168-169 et 180-190.

A l'adolescence, apparaît le texte écrit spontané : les journaux intimes, les essais et les premières poèmes. Les écrivains ont abondamment utilisé ces productions juvéniles ; la constitution ou la découverte d'un journal intime se trouve au cœur de plus d'un roman de l'adolescence. Les psychologues, comme M. Debesse, citent souvent les écrits juvéniles¹. M. Debesse avait déjà insisté sur la pauvreté des idées, la piètre qualité littéraire de la plupart de ces travaux qui pèchent par leurs ambitieuses intentions et qui avortent rapidement². Le journal a souvent une existence éphémère parce que l'adolescent n'y porte pas d'intérêt esthétique. Le journal est un moyen pratique et temporaire d'expression. Comme Pierre Emmanuel l'a senti, l'adolescent s'intéresse moins au langage qu'à ses nouvelles possibilités de s'exprimer³. Il choisit le journal parce qu'il peut le cacher, le garder par devers soi. C'est aussi une preuve tangible de sa vie intérieure. Dès qu'il s'éloigne de son premier enthousiasme, qu'il constate que s'exprimer n'est pas une activité immédiate, qu'elle exige une réflexion critique, l'enthousiasme s'atrophie.

Comme l'adolescent cesse de s'exprimer plastiquement lorsque s'éveille son sens critique, la nécessité de la rature et de la correction ralentit son expression écrite et l'amène au mutisme littéraire. S'il est encore possible d'obtenir des textes libres et des travaux personnels, il devient presque impossible d'exiger la reprise d'un texte original. L'adolescent préfère récrire entièrement son texte, le développer, plutôt que d'y apporter les modifications nécessaires. Cette attitude explique la prolixité et l'inégalité des écrits juvéniles. L'adolescent aime mieux se taire que se corriger.

Une éducation morale ne peut prétendre atteindre l'adolescent dans sa vie morale sans un dialogue constant. L'éducateur doit donc éviter de créer des situations de mutisme : de mutisme réel où l'adolescent se bute dans le silence et se réfugie en général dans des rêves inexprimés, de mutisme prolix où il couvre des pages sans chercher à en faire l'occasion d'une rencontre avec autrui. Si la disparition des langages « indirects » — comme le dessin, le chant ou le geste théâtral — est regrettable pour l'équilibre intérieur d'un individu, elle ne nuit pas à son contact avec autrui ; le mutisme, par contre, entraîne aussi bien une rupture avec autrui qu'une rupture à l'intérieur de soi. Tout autant que la lecture, l'expression verbale et écrite marque la vie morale juvénile.

Tant dans la lecture que dans l'expression orale et écrite, l'adolescent est renvoyé à quelqu'un d'autre qu'il doit essayer de comprendre ou de qui il attend compréhension et attention. Il est renvoyé de sa parole au langage de la collectivité qui l'enserme et qui le soutient. Pour que l'adolescent puisse comprendre et lire, pour qu'il puisse s'exprimer, il est forcé de reconnaître au-delà de l'auteur qu'il lit, au-delà de son interlocuteur immédiat ou lointain, un consensus linguistique et culturel qui les englobe tous deux.

¹ G. GUSDORF, *La découverte de soi* ; M. DEBESSE, *Comment étudier les adolescents*, pp. 52-76.

² *Ibid.*, *La crise d'originalité*, pp. 70-73.

³ P. EMMANUEL, *Poésie, raison ardente*, pp. 167-177.

Il s'ensuit que l'apprentissage linguistique est une conséquence nécessaire de l'apprentissage de la langue maternelle. C'est parce que je lis, que j'apprends la grammaire et non l'inverse. De même l'orthographe n'a de sens et de valeur que socialement parce qu'elle facilite ma propre lecture et celles des autres. Elle est une politesse, un savoir-vivre qui ouvre le chemin vers autrui. Certes, elle n'a aucune valeur culturelle en soi, et l'éducateur qui essaierait de justifier son enseignement en affirmant la valeur indiscutable de l'orthographe, qui la présente comme un devoir, trompe ses élèves¹. L'orthographe, et même la grammaire, n'ont d'intérêt en soi qu'au niveau universitaire, lorsqu'on a affaire à des spécialistes ou à de futurs spécialistes. Pour l'adolescent, leur valeur est éthique puisqu'elles représentent les conditions et les limites, c'est-à-dire les normes, qu'il accepte pour pouvoir communiquer. C'est à R. Cousinet que revient le mérite d'avoir dégagé, sans faux-fuyant, l'aspect éthique de l'enseignement de la langue maternelle².

Une fois de plus, les méthodes nouvelles ne prétendent pas inventer sans cesse de nouveaux procédés didactiques, mais fonder plus justement, avec plus de lucidité et plus profondément, des procédés que l'on imposait sans discussion aux élèves par la force des ans ou au nom d'une tradition immuable.

Il n'en reste pas moins qu'il subsiste actuellement une tension entre les élèves et les maîtres au sujet de l'expression écrite. Le français souffre, sans aucun doute, d'une mentalité trop conservatrice : A. Sauvy parlait même d'un « malthusianisme de la langue »³. A la suite de ces remarques, J. Pohl⁴ s'est demandé si notre enseignement de la langue maternelle ne se référerait pas à des normes trop strictes au point que les maîtres se refusent à appliquer certaines facilités que l'Académie française autorise. Sans tomber dans les excès d'un « basic french », il est temps peut-être de se demander si nous enseignons vraiment une langue vivante.

37. LE LANGAGE ET LES LANGUES ÉTRANGÈRES

L'intérêt éthique de l'apprentissage de la langue maternelle se retrouve aussi dans l'apprentissage des langues étrangères, mortes ou vivantes. Peut-être le poids que l'Éducation nouvelle met sur la langue maternelle fait-il croire, à tort, qu'elle les néglige au seul profit de la langue maternelle. Si l'Éducation nouvelle est souvent critique, c'est que l'enseignement des langues, en particulier des langues mortes, se distingue par sa mentalité conservatrice.

Les pédagogues ont toujours eu tendance à restreindre en effet l'apprentissage des langues étrangères aux langues anciennes, parées d'exceptionnelles vertus et dont la beauté classique soulignait l'exempla-

¹ J. SIMON, *Psychopathologie de l'orthographe*, pp. 93-95.

² R. COUSINET, *L'enseignement de la grammaire*; du même auteur, *La culture intellectuelle*, pp. 146 ss.

³ A. SAUVY, *La montée des jeunes*.

⁴ J. POHL, *Attitude devant la langue*.

rité. Apprendre le latin ou le grec, c'était accéder à une espèce d'âge d'or de l'humanité — celui qui est décrit par les anthologies de textes antiques — ou à quelque essence parfaite de l'humanisme, dont la pureté, postulée, de la langue de Cicéron, était le parfait symbole. Ainsi, au lieu de manifester la présence de l'Antiquité parmi nous, cherchait-on au contraire à arracher les adolescents au présent pour les transporter dans un passé merveilleux, irréel et mythique. D'ailleurs, pour notre Europe chrétienne, cette Antiquité amputée de la tradition hébraïque n'est-elle pas un hommage rendu au paganisme ? En fait, R. Voeltzel a raison de préconiser l'enseignement de l'hébreu dans nos gymnases ¹.

De même, l'enseignement des langues vivantes était souvent critiqué, parce qu'il était inefficace : combien d'élèves savent-ils parler couramment une langue à leur sortie du Gymnase ? Ce reproche est d'ailleurs injuste, car l'enseignement secondaire ne prétend pas apprendre à parler une langue — il faudrait être dans le pays même — mais poser les bases d'un apprentissage. Ainsi les langues mortes forment-elles l'esprit et par là, elles ont une place centrale dans l'enseignement secondaire.

La critique de l'Education nouvelle porte sur l'adjectif « mort ». L'Education nouvelle se demande s'il est vraiment nécessaire de tuer une langue pour l'enseigner. Elle s'étonne qu'on la présente comme un objet d'enseignement et non comme un moyen d'expression, d'un peuple étranger tout d'abord, puis tard de l'élève.

La polémique autour du rôle du latin, et des langues mortes en général, est très significative. De plus en plus, les défenseurs de ces langues ont insisté sur l'importance de la lecture ². Les critiques s'en prennent surtout au point de vue philologique, typique de l'enseignement du siècle passé, trop présent encore ; le but didactique était alors la connaissance d'une langue classique, c'est-à-dire la fréquentation d'un modèle intouchable qui n'exista que dans les manuels des professeurs. Ils lui préfèrent un point de vue « humaniste » qui voudrait montrer une langue telle qu'elle se développa dans la littérature latine et grecque à travers ses multiples avatars. H. Marrou a brillamment défendu et illustré ce point de vue que R. Cousinet a repris récemment ³.

Le latin n'intéresse personne dans la mesure où il explique notre grammaire — car qui songe à l'étymologie dans l'usage quotidien de notre langue ? — mais il redeviendra passionnant lorsque les adolescents sentiront que les hommes, qui l'ont parlé, l'ont chargé de sens et qu'il est ainsi, et non seulement philologiquement, à la racine de nos civilisations modernes. Ce sens peut être retrouvé par la lecture des textes latins. Au thème, exercice insensé et dont l'utilité est strictement scolaire, même sadique, succède la version où l'élève tente de redonner vie dans sa propre

¹ R. VOELTZEL, *Education et révélation*, p. 143.

² R. WIRLÉ, *Le latin, valeur périmée ou valeur actuelle ?* pp. 90-91.

³ H. MARROU, *L'avenir de la culture classique*, pp. 178-191 ; R. COUSINET, *Pédagogie de l'apprentissage*, pp. 64-78.

langue à un passé révolu et devenu difficilement compréhensible parce qu'écrit dans une langue morte¹. Nous retrouvons le point de vue de Walter Benjamin pour qui la traduction est au centre d'une culture authentique.

R. Cousinet reconnaît que cette pédagogie entraînera certainement des remaniements dans le choix des auteurs (pp. 59 ss). Certains textes « fondamentaux », certains auteurs même, disparaîtront du programme de l'école secondaire. Les anthologies, mosaïques de morceaux de bravoure, seront remplacées par des textes complets dans leur unité artistique. Ce choix réduira les connaissances, mais augmentera la compréhension du passé. Pour R. Cousinet ces risques valent la peine d'être courus, car historiciser le passé implique forcément son remaniement, puisqu'on le juge en le comprenant.

Reste la question de l'existence même des langues mortes dans notre programme. Toutes ces remarques sont valables pour les langues étrangères et cependant le grec et le latin jouissent de privilèges. Pourquoi? La rencontre avec une langue étrangère ne découvre-t-elle pas aussi une autre mentalité et ne demande-t-elle pas autant que le latin un effort d'actualisation²? Certes, mais comme la géographie n'exclut nullement l'histoire, ainsi les langues contemporaines n'excluent point les langues anciennes. Nous ne vivons pas seulement dans un présent étalé dans l'espace contemporain mais, que nous le voulions ou non, notre passé linguistique et culturel est lié à l'Antiquité gréco-latine. Par conséquent il importe de maintenir la présence de ce passé dans notre enseignement. Mais, dira-t-on, notre passé n'est pas exclusivement gréco-romain et le passé oriental, aussi bien judaïque qu'indien, a aussi contribué à fonder et à former la mentalité et la civilisation européennes. Sans aucun doute, le maître d'histoire comme le maître de langues devra se garder de limiter à l'Europe la connaissance du monde et de l'Histoire. Néanmoins nous devons nous limiter, nous devons rechercher l'essentiel; comme nous n'avons qu'une conscience nous n'avons aussi qu'un passé³. Que notre histoire ait diverses sources, c'est évident; notre culture n'en doit pas moins se rattacher au courant central, et celui-ci reste l'Antiquité gréco-romaine.

Il serait possible de défendre la valeur du latin en rappelant qu'il lut longtemps, et dans certains cas encore aujourd'hui, l'instrument et le symbole de l'universalité. Tout un mouvement s'est organisé depuis quelques années pour défendre et illustrer cette universalité latine. Ses défenseurs ne manquent ni d'enthousiasme, ni d'idées, preuves en soient les articles publiés récemment en France⁴, sur l'activité de la « *Vita Latina* ».

¹ H. RYFFEL, *Der Beitrag des Lateins an die muttersprachliche Bildung*.

² ALAIN, *Propos sur l'éducation*, p. 111; F. BLATTNER, *Das Gymnasium*, pp. 37 ss.

³ P. THÉVENAZ, *L'homme et sa raison*, II, p. 65.

⁴ M. RAMBAUD, *Le mouvement du latin vivant*; P. SAVINEL, *Pour un latin utile, contre un latin de mandarin*; cf. *L'enseignement du Latin*, n° sp.

On pourrait seulement s'étonner de cette tendance rétrograde et surtout craindre qu'il ne s'agisse avant tout de faire du latin un jargon international, une espèce d'esperanto classique dont on discerne mal la valeur culturelle. L'enseignement du latin n'a de sens que s'il s'enracine résolument dans l'Antiquité, mais une Antiquité réelle, authentique, qui renvoie à *notre* passé culturel.

38. LA CULTURE GÉNÉRALE ET LA COORDINATION DES DISCIPLINES INTELLECTUELLES

Les paragraphes précédents ont tous tendu à montrer comment chaque discipline intellectuelle de l'enseignement secondaire peut contribuer à la formation éthique de la jeunesse actuelle. Il semble donc que l'enseignement secondaire pourrait obtenir une suffisante cohésion si chaque maître avait le souci de la vie morale juvénile. Il n'en reste pas moins que cette coordination se dissout, en pratique, dans la diversité des horaires, dans la multiplicité des exigences du programme, de sorte que notre enseignement n'atteint que « l'équilibre des paralysés »¹. Il est encore possible que le corps enseignant vise un équilibre, mais les élèves ont le sentiment de se perdre dans le labyrinthe des exigences contradictoires d'un encyclopédisme qui s'étend chaque jour.

La première solution, la plus simple et la plus efficace, serait de concentrer les disciplines intellectuelles en instituant un système polyvalent : 1) de disciplines principales — qui formeraient le tronc commun de l'enseignement ; 2) de disciplines à option — chaque élève devant choisir un nombre imposé de disciplines, mais restant libre quant au choix ; 3) et de disciplines facultatives². Malheureusement, à cette modification radicale du système scolaire s'opposent la routine et les prétentions de chaque maître à imposer sa discipline. Il est vrai qu'il serait possible de nuancer ce système en réservant l'enseignement de certaines disciplines à une période de l'année ou bien en ne donnant de certaines disciplines que des échantillons ! D'autre part, une plus grande coopération au sein du corps enseignant permettrait, sans doute, de regrouper plusieurs disciplines en une seule³. Peut-être ces propositions, qui heurtent les habitudes, seraient-elles plus tolérables si on se rappelait que l'enseignement secondaire a de nos jours une fonction d'orientation⁴.

Mais par-delà ces propositions concrètes apparaît un problème de principe. La spécialisation des études secondaires risque en effet de transformer, sinon en théorie, du moins en pratique, l'école secondaire en une

¹ F. GOBLOT, *Equilibrer ou choisir*.

² H. BÉNAC, *Equilibre ou enlassement*.

³ G. FERAY, *Les problèmes actuels de la coordination entre les disciplines*.

⁴ R. GAL, *Où en est la pédagogie*, pp. 145-168.

école professionnelle divisée en de multiples spécialités¹. Il faut dénoncer cette évolution qui reviendrait à oublier que l'école secondaire remplit une fonction précise : celle de permettre aux adolescents de s'ouvrir par leur culture à une même condition humaine². J. Château s'est donc attaché à défendre la « culture générale » en lui rendant toute sa valeur éducative³.

Il faut tout d'abord, selon J. Château, revaloriser la forme dans l'éducation (p. 94 ss)⁴. Certes les slogans traditionnels : « le latin forme l'esprit » ou « le bon élève en latin l'est aussi en mathématiques », sont aussi discutables que les oppositions faciles entre « littéraire » et « scientifique » ou « scientifique » et « technicien ». Ils relèvent souvent d'une conception primaire du transfert pédagogique qui imagine qu'un apprentissage pédagogique se transmet mécaniquement d'une discipline à l'autre (p. 187-235). Il est certain qu'une telle conception de la culture générale ne résiste pas aux critiques, et l'école américaine de Thorndike a pu aisément en montrer les faiblesses⁵. Mais si, comme J. Château, on insiste sur la valeur formelle de l'enseignement, croire à la possibilité des transferts, c'est rappeler que la formation intellectuelle favorise la « plasticité des structures » (p. 195) contre la « croûte » que créent peu à peu les aptitudes (p. 250). La formation intellectuelle n'a pas seulement une fonction d'adaptation au réel, mais aussi de libération du quotidien et de l'emprise de l'immédiat (p. 89-93). Nous avons vu que l'apprentissage de la langue maternelle, comme l'initiation à l'esprit scientifique, ne rendrait pas seulement l'adolescent plus apte à épouser le réel dans sa complexité, mais lui permettrait de se ressaisir dans son unité de sujet intellectuel en le détachant du poids de l'immédiat (p. 113 ss). La culture générale redonne conscience à l'adolescent de son « élan humain » (p. 35). Elle lui donne la possibilité de ne point s'alléner dans les automatismes, les habitudes, et le prépare à la libération de l'imaginaire (p. 302-303)⁶.

Si la défense du gratuit, de l'élan dans la formation intellectuelle semble en effet nécessaire, nous avons de la peine à suivre J. Château lorsqu'il l'associe intimement à un *formalisme général*. A quoi sert en effet de défendre la culture générale, si elle doit rester générale ? Quelle réalité pédagogique et même didactique recouvre-t-elle alors ? Il est vrai que les perspectives que propose J. Château sont fascinantes, mais qu'est-ce que cet « élargissement de l'âme »⁷, cette « aisance » éthique⁸ qui culmine dans une étrange conception de la « laïcité »⁹, vision agnostique de l'homme sans aucune épaisseur existentielle, ni historique, sans aucune référence religieuse d'ailleurs ? Nous croyons qu'une conception

¹ J. CHÂTEAU, *La culture générale*, p. 311.

² P. THÉVENAZ, *L'homme et sa raison*, pp. 73-96.

³ J. CHÂTEAU, *La culture générale*.

⁴ E. PLANCHARD, *A investigação pedagógica*, pp. 265 ss.

⁵ F. W. SCHMID, *Das Problem des Transfers und seine pädagogischen Aspekte*.

⁶ J. CHÂTEAU, *L'enfant et ses conquêtes*, chap. I.

⁷ J. CHÂTEAU, *Ecole et éducation*, p. 98.

⁸ J. CHÂTEAU, *La culture générale*, p. 164.

⁹ J. CHÂTEAU, *Ecole et éducation*, pp. 197-226.

aussi épurée de l'homme et de sa culture, toute belle qu'elle soit, ne représente rien pour la vie morale juvénile telle qu'elle nous est apparue.

Car la spécialisation n'est pas seulement un mal intellectuel, peut-être un malheur, c'est surtout le prix que nous payons pour participer à notre condition humaine¹. Nous craignons en particulier que la culture générale telle que la conçoit J. Château n'aboutisse sur le plan didactique à l'initiative chère à l'école secondaire allemande : le « *studium generale* »². La culture générale y jouit bien d'une gratuité et d'une aisance appréciables, mais elle entraîne une fuite dans le général et dans l'approximatif.

Il s'agira donc de chercher une autre unité que cette culture générale qui finit toujours didactiquement par n'être qu'un succédané de la culture authentique. *C'est au niveau de la spécialité que l'adolescent doit découvrir la possibilité d'une ouverture sur l'humain*. Le maître a donc le devoir de ne point cacher le prix de toute connaissance, qui est de briser par sa technicité l'unité de la personne.

L'adolescence est en outre le moment du choix professionnel qui ne peut être renvoyé sous prétexte d'une culture générale, car les conditions sociales et politiques actuelles, aussi bien que les exigences techniques, imposent un choix sûr, assez rapide, pour permettre un réel apprentissage. Or ce choix implique toujours une élimination, un rétrécissement des possibilités senties par l'élève. Mais c'est justement par ce chemin, par ce sacrifice, que l'adolescent évite une tentation bien plus grave encore que celle de la spécialisation : celle de l'amateurisme inhérent à la curiosité encyclopédique défendue par des théories de l'éducation aussi suspectes moralement que celle des Jésuites par exemple. Il est possible qu'une société bourgeoise, ou qui prétendait à le devenir, recherche un intellectuel mondain qui sût parler de tout, qui fût capable d'animer la conversation ; notre société contemporaine ne peut se contenter d'un pareil acteur. Il nous reste donc seulement à trouver le moyen, au niveau même de la spécialisation, de créer une culture aussi authentique et ouverte que celle que proposait l'humanisme du siècle passé³. Cette obligation est pesante et la tâche n'est pas allégée par le fait que les possibilités infinies de la pensée formelle, l'imitation mal comprise, les enthousiasmes faciles pour les jeux intellectuels entraînent souvent les adolescents vers un verbalisme exaspérant. Cette manie juvénile corrode leur vie morale, car ils imaginent que l'exercice libre de la raison n'a aucune portée réelle, ne porte pas à conséquence. R. Mehl a relevé d'ailleurs sur un plan plus élevé que la quête de la vérité pouvait aisément se dégrader en une recherche vaine, futile et inutile, sans aucune liaison profonde avec l'existence morale du sujet⁴.

¹ P. TRÉVENAZ, *op. cit.*, pp. 73-96.

² E. HÖHNE, *op. cit.*, pp. 23-25.

³ R. SCHWARTZ, *Wissenschaft und Bildung*, pp. 115 ss.

⁴ R. MEHL, *L'autorité des valeurs*, pp. 179-186.

Il serait heureux que l'apprentissage intellectuel échappe à ces errements vaniteux et devienne l'occasion d'initier les adolescents à une réflexion suivie, précise et concrète¹. Ainsi n'arrivera-t-on point à une culture générale brillante sans aucune signification éthique, mais à une mentalité « méthodologique » qui nous semble être nécessaire pour acquérir une conscience positionnelle de la réflexion rationnelle, condition d'une authentique vie morale.

39. SECONDES CONCLUSIONS

Nous avons éclairé dans ce chapitre la vie psychique juvénile de différents points de vue, de manière à montrer les incidences du développement psychique sur la vie morale pendant l'adolescence.

Tout d'abord, nous avons à plusieurs reprises rencontré un parallélisme entre la relation au corps et les événements centraux du développement psychique. Que ce soit dans l'analyse des deux formes de l'émotion, ou de l'attitude devant la temporalité ou surtout dans l'étude du rapport avec le langage, chaque fois nous avons été renvoyé à cette relation intime que l'adolescent entretient avec un corps qui tout à la fois est le sien et est autre. Cette ambiguïté, car c'est bien le terme qui convient pour qualifier cette relation, est aussi au cœur de la découverte de l'imagination et des nombreux possibles de l'imaginaire. On note cette caractéristique jusque dans l'évolution intellectuelle, puisqu'à un développement quantitatif succède un développement qualitatif qui suppose un choix, donc une attitude éthique à l'égard de l'emploi de l'intelligence. Nous retrouvons ainsi notre deuxième thèse clairement explicitée par ces différentes analyses. Aux niveaux de la vie émotive, imaginaire, intellectuelle et expressive, l'adolescent n'a pas seulement des problèmes moraux à résoudre, il a maintenant les moyens de prendre et de choisir des attitudes éthiques. Cependant cette première structuration d'une vie morale n'est possible que si sans cesse l'adolescent est sollicité par la présence d'autrui. Nous avons vu que l'émotion-choc se transformait en émotion-sentiment lorsqu'elle devenait une forme de communication avec autrui. L'imaginaire échappait au rêve éveillé par la découverte de ses limites et de la nécessité de communiquer avec autrui, par le langage en particulier. Enfin toute l'évolution intellectuelle est un effort pour s'ouvrir au concret de la nature, de la nature dans son altérité, de la nature telle qu'elle a été formée et transformée par les hommes.

Moins encore que dans le précédent chapitre, l'adolescence est apparue comme une crise car, pour reprendre une image de P. Ricoeur², chaque fois que l'adolescent se dégage, c'est pour mieux s'engager. Par conséquent il n'y a jamais dans cette période un moment où la rupture serait

¹ H. ROTH, *Jugend und Schule*, pp. 103-108.

² P. RICOEUR, *Histoire et vérité*, p. 9.

totale et dramatique. Les seuls instants où une telle rupture nous est apparue ont toujours été précédés par la rupture avec autrui : le rêve éveillé, l'émotion-choc traumatisante, le dévergondage intellectuel ou le mutisme du journal intime. Nous pourrions donc conclure que l'adolescence n'est une crise que lorsque la structure sociale rend difficile ou même impossible le mouvement de la réflexion. Peut-être ces crises sont-elles fréquentes dans notre société où la mobilité sociale est relativement grande et où les adolescents rencontrent beaucoup d'hommes, mais peu d'adultes disposés à les rencontrer. Peut-être même notre enseignement secondaire souffre-t-il actuellement, à la suite de la pléthore des élèves, d'un manque de disponibilité des maîtres ? Peut-être les maîtres sont-ils tout à la fois trop proches, dans la discipline et les sanctions, et trop lointains, dans la culture dont ils témoignent ?

C'est pourquoi notre description doit se prolonger maintenant par un double mouvement. Tout d'abord une rapide analyse des différentes rencontres avec autrui nous fera voir si, dans notre société actuelle, les adolescents peuvent vraiment réaliser ce qui au cours de ce chapitre nous a paru indispensable : le dialogue avec autrui sous toutes ses formes. D'autre part, il nous faudra voir à quel point l'enseignement rentre dans cette analyse générale et, ce qui est aussi notre désir, à quelles conditions une réforme pourrait créer, dans l'enseignement au moins, les conditions d'un dialogue et d'une rencontre authentique avec autrui.

CHAPITRE III

LES RENCONTRES AVEC AUTRUI

40. INTRODUCTION

La rencontre avec autrui semble si caractéristique de l'adolescence qu'il existe actuellement parmi les spécialistes de cette période la tendance à surévaluer le point de vue social ¹. Qu'il s'agisse d'un ouvrage polémique comme celui de J. Jousset ² ou de l'utile synthèse de H. H. Muchow ³, il semble que non seulement les problèmes sociaux dépassent les problèmes psychologiques, mais — comme le propose J. Jousset — que la compréhension de l'adolescence doive se soumettre à une tout autre méthode. Alors qu'au début du siècle, l'analyse biologique, centrée sur la puberté, dominait les travaux d'un Stanley Hall ⁴ et que la réflexion psychologique inspirait ceux d'un P. Mendousse ⁵ comme d'un M. Debessé ⁶, seules les méthodes sociologiques auraient actuellement quelque valeur.

Certes, les chapitres précédents de notre étude ont mis en valeur le rôle et la fonction d'autrui dans la conscience émotive. Nous avons vu que la puberté impose de nouvelles conduites sociales et que la nouvelle structuration de l'intelligence renvoie sans cesse à l'intégration sociale, de sorte que R. Nielsen pouvait affirmer que « l'objectivité intellectuelle est liée à l'objectivité sociale » ⁷. Nous avons confirmé que certains ratés de l'adaptation sociale peuvent à leur tour provoquer des attitudes psychiques comme par exemple la masturbation qui manifeste un échec de la rencontre sexuelle avec autrui; sans oublier la crise d'originalité juvé-

¹ Cf. la préface de H. Wallon au numéro spécial de la revue *Enfance* sur l'adolescence.

² J. JOUSSET, *La jeunesse, fait social méconnu*.

³ H. H. MUCHOW, *Sexualreife und Sozialstruktur der Jugend*.

⁴ STANLEY HALL, *The adolescence*.

⁵ P. MENDOUSSE, *L'âme de l'adolescent; L'âme de l'adolescente*.

⁶ M. DEBESSE, *Comment étudier les adolescents*.

⁷ R. NIELSEN, *Le développement de la sociabilité chez l'enfant*, pp. 151-152.

nile elle-même, dont la forme, sinon l'existence, dépend de la situation sociale et de l'organisation de la société ¹.

Bien que tout cela soit vrai — et nous serions le dernier à revenir à un point de vue strictement biologique ou psychologique — nous croyons cependant que la compréhension de la jeunesse n'avancera que lorsque les oppositions « fait psychologique » — « fait social », « point de vue psychologique » — « point de vue social » auront été dépassées. H. H. Anderson a raison de décrire l'adolescence comme une situation circulaire qu'il est aussi vain de réduire à des éléments psychologiques qu'à des éléments sociaux, et pour laquelle le primat de la psychologie est aussi peu justifié que celui de la sociologie ². Pour nous, l'existence juvénile est, et reste, une unité dynamique en devenir dont nous détachons successivement différents événements pour rendre notre exposé lisible sans jamais en faire des événements. Après l'événement de la découverte du corps, après celui de la nouvelle structuration de l'intelligence, nous en envisageons donc un nouveau : la rencontre avec autrui. La même méthode — d'inspiration phénoménologique — nous permet d'analyser ces divers événements sans tomber dans un éclectisme facile qui emprunterait successivement ses méthodes d'investigation à la biologie, puis à la psychologie, et enfin à la sociologie.

Si la découverte du corps renvoie à des comportements moraux, si la vie psychique ne peut se comprendre qu'en fonction de l'intégration éthique, la rencontre avec autrui joue aussi un rôle central dans la vie morale juvénile. Jusqu'ici nous n'avions énuméré que des problèmes moraux. Diverses situations avaient surgi chargées de signification morale, mais la vie morale n'était jamais apparue dans son unité vivante. Avec l'apparition d'autrui, à l'horizon des adolescents, il n'y a plus seulement des problèmes moraux, mais les adolescents affrontent la vie morale. Les autres les mettent en cause, les provoquent, les contraignent à prendre des responsabilités et par là, à coordonner leurs actes, leurs attitudes dans une moralité. De même que c'est à travers l'Histoire que mon histoire s'édifie, c'est dans le commerce des autres que ma conscience morale prend forme.

Cependant cette rencontre avec autrui peut aussi aliéner ma conscience morale ³. Les adolescents, en reconnaissant la puissance des institutions, l'importance et l'efficacité concrètes du conformisme social, l'hypocrisie de la vie quotidienne, peuvent rechercher si bien leur intégration sociale qu'ils acceptent une moralité toute faite au lieu d'en édifier une à travers leurs attitudes éthiques. Dès lors, la présence d'autrui élimine l'authenticité de la vie morale. Celle-ci se réduit à une mimique sociale où les conflits seuls manifestent la liberté personnelle. Cette tendance a été pour ainsi dire justifiée par quelques sociologues américains,

¹ J. GOUTET, *Quelques vues et leçons de la sociologie contemporaine*.

² H. H. ANDERSON, *Social development*, p. 1193.

³ R. D. LAING, *The self and the Other*, pp. 126 ss.

inspirés surtout par la « social anthropology ». Pour eux, la vie morale juvénile est limitée au problème de l'intégration des adolescents dans une société. Cette intégration se réalise par l'apprentissage de la « culture » d'une société, « culture » qui n'est qu'un « way of life », généralement américain. La « culture » propose des modèles de conduite; elle crée le cadre social des conduites individuelles; elle préforme l'attitude fondamentale de l'homme à l'égard des autres et du monde; bref, elle modèle l'individu à son image.

R. Linton, par exemple, reconnaît la variété des interprétations individuelles, qu'il attribue du reste, non à la liberté humaine, mais à la multiplicité des facteurs en cause ¹. Il envisage même une intégration dynamique. Il n'en reste pas moins qu'il n'y a pour l'homme qu'une seule façon d'être adapté: celle où l'on est reconnu « normal » par une société. Et quelle sera donc la signification de l'adolescence selon R. Linton? Après avoir reconnu que celle-ci varie de société à société, remarque devenue banale aujourd'hui, il n'y voit qu'une période d'apprentissage où s'installe l'intégration sociale, processus à la fois global et dynamique dont l'adolescent est le sujet « téléguidé ». L'adolescent s'imagine en être le sujet, alors que son intégration était déjà préformée. Il ne lui reste que le droit... de faire des erreurs.

Une telle attitude conduit à une pédagogie du conformisme dont le but est de réduire l'éthique à une politique d'échange et de soumission au groupe. La valeur d'un comportement est mesurée à la norme sociale (« la culture ») d'où une morale formaliste, une moralité, d'autant plus néfaste qu'elle implique la rupture intérieure entre la forme et le contenu de l'acte moral ². C'est cette rupture entre le « personnage », qu'impose la moralité, et le « caractère », que promeut la morale ³, qui est néfaste, et non la seule nécessité d'adopter un personnage. En d'autres termes, nous ne croyons pas qu'il faille opposer la morale et la moralité, car les conventions sociales, les habitudes et les opinions qui forment un personnage, sont nécessaires pour introduire un adolescent dans les groupes humains ⁴. Mais nous contestons la nécessité de réduire la morale à la moralité. L'adolescent doit donc apprendre à reconnaître les personnages et surtout à s'accommoder de son personnage, afin de signaler aux autres son appartenance sociale. L'erreur de la pédagogie du conformisme est de se limiter à ce premier apprentissage et de ne pas mettre l'adolescent en mesure de témoigner de l'originalité de sa personne. La pédagogie du conformisme repose d'ailleurs sur un faux calcul, car le caractère peut faire sauter les cadres du personnage, comme en témoignent les révoltes juvéniles dans toutes les sociétés contemporaines. Au mieux, la pédagogie du conformisme peut former une personne hétérogène où le personnage coexiste en conflit permanent avec le caractère.

¹ R. LINTON, *The cultural background of personality*, chap. 5 et pp. 14 ss.

² A. GORZ, *La morale de l'histoire*, pp. 239 ss.

³ G. BENDER, *Caractère et personnalité*, pp. 69-74.

⁴ G. BASTIDE, *Traité de l'action morale*, pp. 165 ss; FR. DUYCKAERTS, *La notion de normal en psychologie clinique*, p. 128.

Cette pédagogie a troué aux Etats-Unis mêmes un sévère critique. David Riesman, qui, dans un livre agressif, en a dénoncé les abus ¹. Cet auteur dégage en particulier les dangers d'une pédagogie qui prétend « manipuler » les élèves afin d'en faire des « consommateurs » qui réagiront aux impératifs du marché. D. Riesmann décrit de façon précise et impressionnante l'organisation du « marché enfantin » qui préfigure celui qui ilgote les adultes (pp. 105-132). Les intérêts financiers et politiques qui exigent une telle organisation et soutiennent cette manipulation de la jeunesse sont si puissants qu'il serait nécessaire — aux Etats-Unis du moins — que les pouvoirs publics contrôlent juridiquement et législativement les initiatives privées, si l'on voulait soutenir l'effort de l'Education nouvelle pour former des adolescents aux personnalités morales autonomes. Les éducateurs n'ont cependant pas totalement désarmé, et contre la pression du conformisme social, l'école elle-même crée dans le processus d'adaptation une marge de liberté, relative, à l'abri de laquelle les adolescents peuvent apprendre à faire face à ces situations nouvelles.

La tentation de l'Education nouvelle sera d'opposer à la norme sociale la relation humaine et de croire qu'on échappe à la pression du conformisme social en affirmant son caractère par l'originalité. Or, comme l'a montré le sociologue R. Bastide ², cette opposition ne suffit pas, car elle conduit à une condition asociale difficile à assumer. En revanche, il est possible de préserver une certaine marge de liberté en maintenant l'ouverture du groupe social.

À la différence de la famille, l'école est ouverte et dirigée sur la société et ne peut prétendre retenir l'adolescent en son sein, car elle n'est qu'une communauté provisoire et limitée. Elle reste cependant une communauté réelle. Elle a une double fonction : d'une part elle est prospective et dépasse la famille, d'autre part elle est conservatrice et garde l'adolescent en prolongeant artificiellement la protection familiale. Le professeur représente le dernier symbole de l'autorité paternelle et apparaît en même temps comme le premier témoin de l'égalité de la condition humaine; les élèves le jugeront tout à la fois comme maître et comme homme ³.

41. LA SAUVEGARDE DE L'INTIMITÉ PAR LA COMMUNAUTÉ FAMILIALE

La position de l'école à l'égard de la famille est délicate pendant toute l'adolescence. D'une part, l'école contribue à détacher l'adolescent du milieu familial et cependant elle est, aussi bien que la famille, mise en cause par le rejet juvénile des autorités institutionnelles et naturelles.

L'adolescence se signale par le sevrage psychologique de la famille. L'école accentue cette évolution en provoquant toujours plus de rencon-

¹ R. RIESMANN, *The lonely crowd*.

² R. BASTIDE, *L'importance du groupe dans tes rapports d'homme à homme*, pp. 491-492.

³ H. ARENDT, *The crisis of education*; H. WALLON, *Sociologie et éducation*.

tres : avec d'autres adultes, les différents professeurs, avec les multiples aspects de la culture ou même avec des civilisations jusqu'ici peu connues. Cette ouverture de l'horizon réduit l'importance des parents. Cependant il ne faut pas dramatiser ce sevrage. Au contraire. La révolte, suivie de fugues hors de la famille, n'apparaît que dans des situations pathologiques créées aussi bien par des adolescents bloqués que par des parents désemparés. En fait ce sevrage prend la forme d'un élargissement progressif de l'horizon social que la parenté proche avait déjà préparé et que les connaissances et les relations des parents avaient encore accentué¹. L'école, au pis, ne fait qu'accélérer une modification déjà amorcée. Comme dans notre société contemporaine urbaine, la vie de famille est de plus en plus limitée aux seuls parents, l'école prend beaucoup plus de place et assure parfois à elle seule la transition entre un monde familial clos et le monde mouvant et divers des adultes². Il peut fort bien arriver que ce soit par elle que l'adolescent ait ses meilleurs contacts avec d'autres adultes. Cette situation privilégiée tente parfois l'éducateur. Il pourrait avoir la faiblesse de dresser l'adolescent contre la famille ou, tout au moins, de négliger le facteur familial³. Cette substitution du maître au père, plus rarement à la mère, est d'autant plus dangereuse qu'elle conduit à une série de problèmes insolubles puisque notre société ne reconnaît pas de telles « paternités ». Dans le système actuel de l'école publique, il semble bien que l'éducateur soit obligé de s'abstenir de toute initiative de ce genre.

L'éviction des parents est d'autant plus discutable que le domaine scolaire est loin, psychologiquement, de recouvrir le domaine familial. En effet, la famille n'est pas seulement une coquille destinée à être brisée. Elle demeure un refuge. Une fois de plus, l'approche dramatique de l'adolescence conduit trop d'observateurs à décrire l'autorité paternelle comme un obstacle que l'adolescent doit affronter. L'autorité des parents serait comme une provocation des adultes qui entraînerait des conflits irrémediables avec les personnalités naissantes des adolescents.

Le mouvement français de *L'Ecole des parents* est un exemple particulièrement frappant d'une vision pessimiste de la famille. Partant du préjugé selon lequel la situation familiale est toujours une source de conflits, A. Isambert, l'animateur du mouvement, a réussi le tour de force de publier un traité sur l'éducation des parents⁴ sans se référer à la moindre doctrine positive de la famille. Il étale brillamment ses thèses par une analyse des causes des conflits entre les parents et les enfants qui comprend les domaines psychologique, sociologique et historique, mais au lieu d'édifier

¹ E. D. PARTRIDGE, *The social psychology of adolescence*, p. 196.

² R. BASTIDE, *L'importance des groupes dans les rapports d'homme à homme*, pp. 477-478; R. MEHL, *Société et amour*, pp. 100-103.

³ J. KOB, *Rollenproblematik des Lehrerberufes*, pp. 98-105.

⁴ A. ISAMBERT, *L'Ecole des parents*.

une « psychologie relationnelle » comme le propose M. Debesse¹, il n'ébauche qu'une psychologie des conflits.

Or, la famille n'est pas seulement une situation tendue et déchirée par les conflits, c'est aussi un havre où l'adolescent se remet de ses expériences sociales². R. Mehl a dégagé cette valeur irremplaçable de la communauté familiale qui seule promeut le domaine du « social privé ». Cette expression, empruntée à Jean Lacroix³, désigne ce lieu où l'adolescent retrouve l'intimité que l'intensité de la vie commune à l'école ne respecte pas toujours. Déjà, mais d'une façon plus générale, E. Mounier avait inscrit au programme du personnalisme, la nécessité de défendre l'intimité en respectant le secret de la personne⁴. En effet l'adolescent a la possibilité dans la communauté familiale, de rencontrer autrui dans sa singularité; il apprend, au contact de ses parents, mais aussi de ses frères, à reconnaître autrui dans sa totalité complexe et dans sa particularité. La femme n'apparaît pas à l'adolescent dans sa généralité abstraite, mais comme sa mère ou sa sœur; pour l'adolescente, l'homme y devient son père ou son frère.

Cette conception positive de la famille n'est pas aussi naturelle qu'on pourrait l'imaginer. Un historien, Ph. Ariès, dans un ouvrage très riche⁵, a même été conduit à la conclusion que la vie sous l'Ancien Régime était beaucoup plus publique qu'au XIX^e siècle par exemple. Ce n'est que par la concentration de la famille que l'intimité a été rendue possible en même temps que la famille découvrait l'enfance, plus tard l'adolescence, en prenant à leur égard une attitude directement responsable. Ce besoin d'intimité est lié, pour Ph. Ariès, au désir de s'affirmer et de se distinguer et par conséquent nous renvoie à la prise de conscience de la classe sociale qui, elle aussi, est un phénomène typique du XIX^e siècle.

Alors qu'on insiste volontiers aujourd'hui sur la disparition de la famille dans la société occidentale, on pourrait au contraire se demander si notre société n'a pas créé la possibilité d'une authentique intimité⁶. D'autre part la communauté familiale n'est pas aussi close qu'on l'imagine au premier abord. Même dans nos villes où les appartements deviennent si étroits que l'intimité devient pesante et empêche la communauté familiale de se développer avec aisance, où l'étroitesse et la pauvreté des horizons contraignent presque les jeunes à la fuite, c'est-à-dire à un sevrage psychologique précoce et parfois prématuré, même dans de telles conditions défavorables, la communauté familiale, l'unité familiale précède la diversité de la fratrie. La famille n'est

¹ M. DEBESSE, *Le rôle des parents au moment de la puberté*.

² J. E. HONROCKS, *The adolescent*, pp. 723-724; Z. B. ZACHAY, *Emotion and conduct in adolescence*, pp. 164-165 et 270-275.

³ R. MEHL, *op. cit.*, pp. 17-34.

⁴ E. MOUNIER, *Manifeste du personnalisme*, pp. 109-129; *ibid.*, *Le Personnalisme*, pp. 51-62.

⁵ PH. ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, pp. 419-420 et 460-467.

⁶ KERNIG, *Materialien zur Soziologie der Familie*, p. 77.

pas seulement un lieu commun, c'est aussi une histoire commune¹. Ceci se note déjà à l'importance que les adolescents accordent à leur nom de famille. Ils ne cherchent pas seulement à s'affirmer en mettant tout le poids sur leur prénom, mais ils cherchent dans le nom familial une force qui les ramène à la tradition et à une histoire commune². Une famille ne recouvre pas seulement une aire privilégiée, mais elle est aussi une construction commune, de la part des parents comme de la fratrie, qui devient une tâche.

La famille n'est donc pas seulement le symbole d'une stabilité inamovible, mais, d'une façon beaucoup plus nuancée, une manière de construire dans le temps une communauté où l'intimité se joint intimement à la diversité. La famille, par son histoire, lie l'histoire personnelle de l'adolescent à celle des autres et à celle de la société. La famille est plus qu'un havre, c'est la possibilité pour l'adolescent de se préparer à deux tâches importantes pour sa sociabilité : elle l'aide tout d'abord à définir son statut personnel, puis elle lui permet d'essayer des rôles sociaux dans le cadre de la fratrie et de l'ensemble de la communauté familiale³.

Il est évident que l'évolution sociale a retiré à la famille beaucoup de ses pouvoirs. L'école, comme la société, a tenté de reprendre l'essentiel de ces pouvoirs juridiques, pédagogiques, et même religieux. Mais l'affaiblissement de l'autorité familiale ne devrait pas diminuer la valeur de la communauté familiale. Tout au plus, l'évolution du statut de la famille entraîne-t-il une modification des fonctions de la famille. R. Mehl estime donc que les fonctions essentielles de la famille moderne sont de se reproduire, mais aussi de proposer le cadre humain où les membres peuvent se recueillir dans l'intimité et surtout se recréer⁴.

Ce besoin d'intimité pose des problèmes délicats lorsque les parents prennent conscience que leurs enfants sont sur le point de devenir des adultes. Ils commencent alors à éprouver à leur égard des sentiments complexes, imprégnés de leurs attitudes générales à l'égard d'autrui. Dans l'adolescent ou l'adolescente qui est encore leur enfant, apparaît déjà un futur adulte sexué, parfois un rival ou bien une tentation. Les parents auront en particulier tendance à diminuer la spontanéité de l'expression de leur affectivité afin d'éviter des situations embarrassantes. Ils découvrent peut-être devant leurs enfants combien leur propre équilibre psychologique est fragile. Ils se réfugient donc dans une réserve frustrante, incompréhensible pour leurs enfants. Certains jeunes délinquants recherchent alors dans le gang un substitut affectif de la communauté familiale, se livrant aux risques sociaux que ce groupe entraîne⁵.

¹ R. MEHL, *Communauté familiale et communauté conjugale*; cf. R. MEHL, *Société et amour*, pp. 35-45.

² A. K. COHEN, *Kriminelle Jugend*, pp. 59-62.

³ J. E. HOBBOCKS, *The psychology of adolescence*, pp. 31-85.

⁴ R. MEHL, *op. cit.*, pp. 125-139.

⁵ PH. PARROT et G. GUENEAU, *Les gangs d'adolescents*, pp. 99-102; Z. B. ZACHRY, *Emotions and conducts in adolescence*, pp. 94-100 et 278-281.

42. FAUT-IL UNE « ÉCOLE DES PARENTS » ?

L'éducateur doit respecter les limites de son métier dans ses rapports avec les parents, c'est-à-dire refuser de se substituer aux parents, et reconnaître l'existence concrète du domaine familial, sans jamais le négliger¹. Sa situation est inconfortable cependant, car s'il n'appartient pas au groupe autoritaire et fermé de la famille, il ne coïncide pas pour autant avec l'adolescent qui revendique son autonomie devant tout adulte. L'ambiguïté de sa situation l'amène parfois à perdre la confiance des deux parties : les parents ne voient en lui qu'un élément dangereux qui diminue leur autorité et les adolescents s'imaginent qu'il les trahit devant leurs parents. L'unique solution pédagogique — et l'Éducation nouvelle a fait un travail considérable dans ce domaine pratique et théorique — est le contact *direct mais simultané* avec l'élève et ses parents². C'est dire que l'éducateur doit être capable de connaître et de rencontrer la communauté familiale dans sa *totalité*. Non seulement le couple parental est important, car ses tensions et divergences expliquent bien des choses, mais aussi la constellation de la fratrie. En effet, de même que la diversité est accusée lors de l'adolescence, les caractères particuliers et surtout les différences des personnalités prennent un relief singulier entre frères et sœurs. L'éducateur — fût-ce dans un rôle marginal d'observateur — devrait accepter de voir et de visiter la famille; de même les fêtes permettent souvent d'introduire toute la famille à l'école même³. Cependant, pour éviter un tête à tête parfois difficile, l'éducateur doit être conscient qu'il rencontre la famille de ses élèves en tant que membre de la communauté scolaire. Bien que nous n'ayons pas caché notre préférence pour l'institution du maître principal, celui-ci reste un « *primus inter pares* » et il est contraint de respecter la collégialité de la communauté scolaire.

Certes ces remarques ne sont valables que pour l'école publique, car, dans les instituts de rééducation, lorsqu'il y eut, pour des raisons que nous ne pouvons étudier ici, des échecs pédagogiques, familiaux et sociaux entraînant la rupture entre l'adolescent et sa famille, le maître devra probablement adopter une attitude tout autre. Il essaiera justement de réunir sur sa personne les rôles complémentaires, et contradictoires, de maître et de parent, qui, dans l'enseignement habituel, restent nettement distincts. Ces expériences exceptionnelles ont été fort bien décrites dans les ouvrages anciens de A. Aichhorn ou immédiatement contemporain de Ph. Parrot par exemple⁴. Néanmoins ces méthodes exceptionnelles s'appliquent à une situation déjà détériorée; c'est pourquoi il serait insensé de se prévaloir de ces cas particuliers pour supposer que l'école publique n'ait affaire qu'à des adolescents en rupture de ban familial.

¹ A. CARNEIRO LEÃO, *Adolescência*, pp. 17 ss, p. 47.

² H. BACH, *Schulische Erziehungsberatung*, chap. IV.

³ M. DEBESSE, *L'adolescent et sa famille*; même auteur, *Le rôle des parents dans la maturité affective de l'enfant*.

⁴ Ph. PARROT, *op. cit.*, pp. 55-84; A. AICHORN, *Wayward Youth*.

C'est dans cette perspective qu'il convient de juger et de comprendre l'importante initiative pédagogique de *L'Ecole des Parents*. Le nom de ce mouvement ne doit pas tromper, bien que son animateur, A. Isambert, n'ait pas cru devoir lever l'ambiguïté dans le livre qu'il lui a consacré. Il ne peut s'agir de mettre les parents à l'école; ce qui impliquerait une outrecuidance des maîtres; ni même de donner aux éducateurs le droit d'une surveillance ou d'un contrôle sur la vie familiale des adolescents. A. Isambert cite abondamment les critiques de ces prétentions excessives et semble, théoriquement, les faire siennes. Mais, lorsqu'il s'agit d'appliquer systématiquement les idées qu'il défend, il en vient quand même à adhérer à l'idée de « l'éducation permanente » de la société (pp. 68-138). C'est dire que le mouvement hésite entre les formes choquantes d'une école permanente, et un enracinement de l'éducation dans toute la société. Cette ambiguïté est malheureuse, car elle donne une image erronée des relations que doivent, en effet, entretenir l'école et les parents, la pédagogie scolaire et la pédagogie familiale. On retrouve, dans *L'Ecole des parents*, les problèmes que posent toujours les pédagogies qui sont nées au contact de situations pathologiques. Parce que *L'Ecole des parents* a surtout affaire à des situations de conflits, elle imagine que toutes les situations familiales sont pathologiques et que seule une intervention directe, permanente, de l'école dans le domaine familial pourra résoudre les problèmes.

Or, à notre avis, il n'est pas nécessaire d'envisager une intervention totalitaire et quasi inquisitoriale dans la vie familiale. *L'Ecole des parents* — comme elle le fait d'ailleurs dans la pratique, malgré ses théories — est une façon d'instituer un *dialogue régulier* entre les maîtres et les parents, entre les communautés familiale et scolaire. Ce dialogue naît de diverses rencontres: que ce soit au niveau de la simple information mutuelle et de la reconnaissance qui permettent à chaque parti de comprendre les intentions de l'autre ou, plus profondément, au niveau d'une action commune. Est-il nécessaire de songer à réglementer ce dialogue? Certainement, sinon seuls apparaissent les parents qui se préoccupent trop de leurs enfants ou qui y sont obligés par des conflits ouverts. D'autre part, ce travail demande une grande régularité et beaucoup de temps. Non seulement les problèmes de l'adolescence surgissent lentement, mais il n'est pas toujours facile de convaincre et surtout de modifier l'attitude des parents. Enfin, cette régularité imposerait l'étude des possibilités concrètes de se rencontrer: il faut prévoir du temps libre dans l'horaire, comme dans le programme. Ce n'est qu'alors que les locaux existeront (car où recevoir actuellement les parents?), que les heures conviendront (car la fin de l'après-midi ne convient souvent qu'aux mères alors que le début de la soirée serait plus adéquat) et qu'une régularité suffisante sera admise (une fois par mois au moins). Certes tout cela n'empêche pas d'autoriser les parents à assister aux leçons, comme certaines écoles déjà actuellement l'admettent, deux ou trois jours par an.

Cette attitude positive de l'école à l'égard des parents est nécessaire, car si l'on insiste surtout sur les difficultés des adolescents, les parents eux aussi ont un difficile apprentissage à mener à bien. Ne sont-ils pas à l'âge où ils ont à accepter, en l'appliquant quotidiennement, que « la paternité n'est pas simplement le renouvellement du père dans le fils et sa confusion avec lui; elle est aussi l'extériorité du père par rapport au fils, un exister pluraliste » (Lévinas¹). Cet enfant qui était le mien et dont je disposais, maintenant devient un autre homme qui peut, ou non, me reconnaître comme père. Il y a contestation de la paternité non seulement dans la révolte ouverte de l'adolescent contre l'autorité ou la tyrannie paternelle, mais dans l'existence même de cette paternité qui est mise en jeu. Cette nouvelle situation exige d'autant plus de sacrifice que les parents ont souvent « investi »² beaucoup de leur affection dans leurs enfants. D'où un sentiment de frustration qui tend les relations familiales. Ces difficultés sont encore exacerbées par la situation contemporaine où les relations parents-enfants prennent place dans un contexte de conflits entre les générations ou même de deux groupes sociaux distincts : les vieux et les jeunes³. Le maître, reconnaissant ces problèmes, ne peut se permettre de les envenimer. Il doit donc surveiller son attitude afin de ne point surcharger émotivement des rapports déjà tendus, même si toute intervention directe lui est interdite.

43. L'ÉCOLE ET LA PUBERTÉ

Dans notre première approche du problème de la puberté⁴, nous avons adopté un point de vue physiologique et psychologique. Or, tout laissait entendre que la puberté est aussi un phénomène social.

Pour s'en convaincre, qu'il suffise de se rappeler l'importance des cérémonies d'initiations des sociétés archaïques et antiques, où l'initiation sexuelle n'est qu'une phase des nombreuses cérémonies qui introduisent les adolescents à la vie adulte. L'apparition de la maturité sexuelle y entraîne une modification si radicale du statut global de l'individu que M. Eliade a pu les qualifier de *naissances mystiques*⁵. Même dans notre société où ce passage n'est signalé par aucune cérémonie collective, l'apparition des signes sexuels secondaires (surtout pour les adolescentes) suffit pour contraindre les adolescents à obéir à toute une série de règles, de normes et même de « tabous » sociaux, souvent tacitement reconnus. Les adolescents appartiennent dès lors au sexe que leur « paraître » dénonce en quelque sorte aux regards d'autrui. Ils doivent accomplir certains gestes, en refuser d'autres, s'habiller d'une certaine façon, bref se conduire

¹ E. LÉVINAS, *Le temps et l'autre*, pp. 191-193.

² A. T. JERSILD, *Emotion development*, p. 23.

³ M. DEBESSE, *Le dialogue parents et enfants et le conflit des générations*.

⁴ Chap. 1, § 12.

⁵ M. ELIADE, *Les naissances mystiques*; cf. même auteur, *Das Heilige und das Profane*, pp. 108 ss.

selon l'image idéale que leur société se fait du sexe auquel maintenant ils appartiennent socialement. L'importance sociale de la puberté rappelle que la sexualité ne s'épuise pas dans les comportements individuels, mais inaugure de nouvelles relations avec autrui.

Malheureusement l'école a souvent négligé cette dimension sociale de la sexualité. Elle a admis que l'initiation aux techniques érotiques touchait à l'intimité de l'individu et que tout au plus les parents pouvaient y faire de discrètes allusions¹. Mais en mettant en garde leurs enfants contre certaines malformations, ils donnent à leur initiation un caractère négatif; quand ils ne préfèrent pas se taire. Ainsi les adolescents n'ont souvent jamais de préparation systématique à ce que F. J. J. Buytendijk appelle « la valeur culturelle » de la puberté².

Pour fonder une telle pédagogie, on a pu partir de l'hypothèse qu'il existe en principe un idéal féminin, distinct point par point de l'idéal masculin. Il suffirait d'établir la liste des caractéristiques propres à chaque sexe et de dresser devant des classes, homogènes sexuellement, un portrait de l'image idéale de l'Homme ou de la Femme.

Après tout, certaines caractéristiques psychologiques liées à des prédispositions physiologiques et fixées par les habitudes sociales, n'imposent-elles pas assez rapidement des attitudes sexuées qui sembleront dès lors « naturelles » et fondamentales? F. J. J. Buytendijk a même essayé de montrer³ que l'ensemble des traits propres à chaque sexe tend vers un mode d'être distinct: la femme choisissant « le monde du souci », l'homme celui de « l'acte » (pp. 320 ss). Ainsi justifierait-on la ségrégation sexuelle des classes d'adolescents, qui est, officiellement au moins, encore dominante.

Il n'en reste pas moins que ces modes d'être, chez F. J. J. Buytendijk déjà, s'harmonisent et ne se comprennent que dans un rapport de diversité et de complémentarité. Mais nous avons vu⁴ que le comportement sexuel ne prend tout son sens que par ses dimensions sociales. Aimer, c'est avant toute chose, non pas posséder un objet — ce qui est le propre de l'érotique⁵ — mais choisir un partenaire. Ce comportement si intime ouvre sur autrui par une constante présence du tiers, que ce soit l'enfant (soit espéré, soit craint), que ce soit les autres qui regardent, jugent ou approuvent⁶. E. Morin a montré, par maints exemples⁷, comment dans la culture de masse qui caractérise notre société, l'amour se trouve toujours plus lié au couple.

¹ J. SARANO, *L'esprit, le sexe et la bête*, p. 1812.

² F. J. J. BUYTENDIJK, *Attitudes et mouvements*, p. 426.

³ F. J. J. BUYTENDIJK, *La femme*, pp. 83-209.

⁴ Chap. I, § 13.

⁵ C. ELSÉN, *Homo eroticus*, pp. 57 et 102.

⁶ P. RICOEUR, *La sexualité*, pp. 1806-1808; F. DE BARTOLOMEIS, *La psicologia dell'adolescente e l'educazione*, pp. 207-212.

⁷ E. MORIN, *L'esprit du temps*, pp. 45-46 et 163-165.

Il nous semble donc que déjà à ce niveau il faut envisager une rencontre entre les sexes dont la *coéducation* est la forme didactique la plus simple et la plus évidente. Une véritable éducation sexuelle ne peut avoir lieu qu'au sein d'une communauté mixte qui respecte les tâches propres à chaque sexe tout en reconnaissant leur complémentarité ¹.

Mais quelle forme didactique prendra cet apprentissage ? Des pédagogues ont proposé des cours d'initiation sexuelle, où serait exposé dans une langue claire, de manière objective et sans sous-entendu, tous les aspects du comportement sexuel.

En effet le comportement sexuel a un sens que la réflexion peut dégager et le numéro spécial que la revue *Esprit* a consacré aux problèmes de la sexualité est une importante contribution à cet effort d'explicitation. Ainsi E. Chirpaz y donne-t-il quelques exemples où le langage gestuel de la sexualité se manifeste au niveau de la parole ².

Cependant quel tact et quelle ingéniosité ne faudra-t-il pas supposer chez l'éducateur pour qu'il évite à la fois l'allusion ambiguë et un langage scientifique manquant de toute chaleur humaine ? ³

Cette éducation sexuelle commencerait avant tout par une plus grande franchise, que les maîtres de sciences naturelles favoriseraient en rendant tout naturellement compte de la vie, et de l'homme en particulier, dans sa totalité. Ensuite, de même que nous avons vu que la vie sexuelle n'est pas seulement une initiation sexuelle psychologique et biologique, mais qu'elle touche de près à nos relations avec autrui, tout enseignement où la réflexion sur l'homme apparaît, celui de la littérature par exemple, est susceptible d'orienter l'éthique sexuelle de la jeunesse ⁴. Il est d'ailleurs frappant de voir combien la réflexion sur la sexualité, comme la vie sexuelle contemporaine, est marquée par une mentalité technique. Certes la vulgarisation et le dévoilement des tabous sexuels ont contribué à une banalisation de la sexualité qui libère les adolescents. Mais, inversement, on peut se demander si cette banalisation ne recouvre pas une mystification, œuvre d'un esprit scientifique qui se contente d'une vision positiviste d'un phénomène complexe. Cette mystification positiviste renvoie sur le plan de la réflexion à un comportement que V. Morin a appelé « l'amour bref » ⁵ et qui correspond au scepticisme qui caractérise toujours plus la jeunesse actuelle. Une initiation mal conçue, qui ne respecte pas l'aspect « nocturne » ⁶, secret, de la sexualité, est une trahison dont les répercussions éthiques sont graves.

¹ J. et M. NATANSON, *Sexualité et éducation*, p. 216.

² E. CHIRPAZ, *L'intention de rencontre*, pp. 1834-1835.

³ A. DUMAS, *Sexe et langage*, p. 1894.

⁴ J. et M. NATANSON, *op. cit.*, pp. 215 ss.

⁵ V. MORIN, *L'amour bref*; P. RICŒUR, *op. cit.*, p. 1672.

⁶ J. SARANO, *op. cit.*, pp. 1849-1850; P. RICŒUR, *La merveille, l'errance, l'énigme*, pp. 1675 ss.

Certains éducateurs estiment que cette éducation sexuelle est encore insuffisante. Ils lui reprochent son formalisme et son verbalisme. Ils croient qu'il faudrait, sinon encourager, du moins tolérer une plus grande liberté sexuelle dans les limites des bonnes mœurs¹. Ils acceptent donc que les adolescents fassent des expériences sexuelles prémaritales. Dans un climat de franchise sexuelle, les adolescents, pensent-ils, peuvent s'éprouver dans ces jeux sociaux que sont le « flirt » et le « petting » (ces compromis qui cherchent le plaisir de l'orgasme sans coût proprement dit)². A. Hesnard s'est fait le champion, parmi d'autres, de cette méthode empirique³, qui était déjà défendue en URSS au début du socialisme soviétique⁴.

Cette solution séduit par sa simplicité et sa clarté, mais elle méconnaît la complexité des rapports sexuels. Elle simplifie indûment le problème moral posé par l'apprentissage de la conduite sexuelle en négligeant l'importance d'autrui, devenu un simple objet d'expérience.

Cette attitude est d'autant plus néfaste que la liberté dans l'amour libre est toute relative. En effet dans le « flirt », comme dans le « petting », les deux sexes ne rencontrent pas les mêmes difficultés. A. Hesnard lui-même n'avait-il pas souligné que « le flirt est le moyen d'excitation de choix qui est imposé aux hommes, parfois à leur insu, par les femmes plus capables, du fait de leur moindre aptitude à l'orgasme, de surmonter l'homage encore contenu du partenaire sans souffrir, comme eux, l'inquiétude provoquée par la pression physique du désir⁵ » ? D'autre part la relation au corps n'est pas identique pour les deux sexes : l'adolescente, plus sensible à la beauté de son corps, défend son intégrité, alors que l'adolescent, sensible au prestige social de la sexualité, désire conquérir sa partenaire. Il se crée ainsi une tension que le couple juvénile n'est pas encore en mesure de surmonter⁶.

Il n'en reste pas moins que les adolescents sont actuellement affolés par des positions éthiques divergentes qui ne peuvent se résoudre que par une insistance sur la dimension sociale de la sexualité et de l'amour⁷.

A la banalisation de la sexualité, correspond une hypertrophie de l'amour. D. de Rougemont a, à plusieurs reprises, dénoncé l'emprise sur notre société de « l'amour passion » qu'il attribue au développement souterrain d'une hérésie⁸. On pourrait aussi relever la curieuse conjunc-

¹ M. MEAD, *Male and female*, p. 269.

² R. G. KUHLER, *Adolescent*, pp. 300 ss; H. H. MUCHOW, *Sexualreife und Sozialstruktur*, pp. 92-95; R. H. HARPER, *Petting*.

³ A. HESNARD, *La morale sans péché*.

⁴ L. VOLPICELLI, *L'évolution de la pédagogie soviétique*, pp. 57-58.

⁵ Cité par LE MOAL, *De la sexualité à l'adolescence*, p. 50.

⁶ H. ZULLIGER, *Jugendliche und Halbtstarke*, pp. 47 ss.

⁷ P. RIGOUR, *op. cit.*, p. 1941; M^{me} FAVEZ-BOUTONNIER, *Les disharmonies conjugales*, pp. 1-9.

⁸ D. DE ROUGEMONT, *L'amour et l'Occident*; même auteur, *Comme toi-même*.

gaison d'un certain capitalisme avec l'érotisme qui apparaît surtout dans l'érotisation de la publicité ¹ et qui est soutenue par le « star system » ².

Non seulement les films sont toujours plus imprégnés d'une conception du bonheur lié au plaisir sexuel, devenu un véritable euphorisant dont l'exemple le plus caractéristique est l'importance du baiser qui « symbolise la consommation du plaisir dans un instant éternel » ³. Mais à cette action culturelle, s'ajoute le pouvoir de l'industrie du cinéma qui a mis sur pied une prodigieuse organisation de rêves collectifs. Celle-ci propage une idéologie, imprégnée d'amour, qui a toutes les apparences d'une pseudo-religion : avec ses demi-dieux (les vedettes), des images, des rituels jusqu'à ses fêtes (les festivals).

L'éducation sexuelle ne doit pas seulement influencer les comportements sexuels, mais, on l'oublie fréquemment, aussi démystifier le culte que notre société rend à la sexualité. Elle rappelle les limites de la vie sexuelle en redonnant un sens au célibat; en revalorisant l'image du célibataire si souvent maltraité dans la littérature ⁴. C'est aussi une de ses tâches possibles que d'insister sur la tempérance comme usage raisonnable de la sexualité ⁵.

44. LA COÉDUCATION ET L'INITIATION À UNE VIE SOCIALE SEXUÉE

Ce qui caractérise l'hypertrophie contemporaine de l'amour, c'est sa réduction au couple. L'amour est non seulement sans passé — les parents en sont exclus — mais sans avenir : il n'y a pas d'enfants. Pour opérer une démystification de l'amour, il est nécessaire d'insister sur sa dimension sociale ⁶. L'amour n'est pas seulement une rencontre qui doit s'achever dans l'immobilité d'un bonheur étalé dans l'éternité, mais c'est une tâche commune qui engage dans la société lorsque l'adolescent passe « d'une famille à sa famille » ⁷. L'éducation nouvelle doit donc rendre les adolescents attentifs au fait que l'amour a une *histoire* qu'incarne justement la famille ⁸.

Pour que la rencontre avec l'autre sexe perde le charme fatal que l'on nomme « le coup de foudre », il est donc nécessaire d'intégrer socialement la rencontre amoureuse dans la société juvénile ⁹. L'Éducation nouvelle se préoccupe moins de se prononcer sur l'amour libre ou non, que de créer des possibilités de rencontre où le comportement sexuel est intégré et

¹ E. MORIN, *Amour et érotisme*; E. MORIN, *L'esprit du temps*, pp. 160-161.

² E. MORIN, *Les stars*.

³ E. MORIN, *L'esprit du temps*, pp. 165-171 et 181; P. RIGÉUR, *op. cit.*, p. 1671.

⁴ R. MEHL, *Amour et société*, pp. 197-240.

⁵ *Morale sexuelle et difficultés contemporaines*, introd.

⁶ R. MEHL, *Amour et société*, p. 143.

⁷ *Ibid.*, pp. 36-45; *La préparation au mariage*, p. 17.

⁸ R. MEHL, *op. cit.*, pp. 174-196.

⁹ Dr ECK, *Coup de foudre et choix conjugal*.

dépassé dans d'autres activités sociales; où l'adolescent pourra trouver non « l'alter ego », mais un partenaire.

Il s'agit donc pour les éducateurs d'inventer des lieux propices, des situations et des occasions de rencontre, déchargés de toute tension érotique, et qui intéressent quand même *tous* les adolescents. Les éducateurs anglo-saxons préfèrent la solution traditionnelle du « Youth club » qui prolonge l'action de l'école jusque dans le monde marginal des loisirs et où l'initiative privée peut aisément collaborer avec l'Etat ¹. Les éducateurs continentaux attribuent plus d'importance à la coéducation, qui introduit dans le travail scolaire la coopération quotidienne de l'adolescent et de l'adolescente. Récemment les mouvements de jeunesse français ont cherché de nouvelles formules qui rappellent les solutions anglo-saxonnes. Pour l'instant, nous aimerions exposer pourquoi l'Education nouvelle a préconisé la coéducation malgré l'opposition formelle des éducateurs catholiques.

Certes, le Magistère romain n'a pas été le seul à condamner la coéducation. Ne pourrait-on pas, par exemple, utiliser nos propres remarques pour estimer que les expériences d'autrui, du monde et de la sexualité sont si diverses qu'il convient de donner à chaque sexe une éducation différente ²? Par conséquent il faut éviter « la promiscuité et le nivellement égalitaire de la coéducation » ³ et donner à chaque sexe l'occasion d'épanouir ses caractéristiques propres. A l'origine de cette ségrégation, se retrouve cette idée qu'il existe un idéal féminin opposé à l'idéal masculin. Les pédagogues catholiques auront donc comme mission de respecter « la distinction nécessaire »; de préserver chacun de ces idéaux et de favoriser l'éclosion de la féminité et de la virilité. Dès lors le problème moral est simple: il faut éviter les contaminations; c'est pourquoi la morale qui condamne la coéducation n'est qu'une suite d'interdits.

On peut se demander si l'attitude catholique ne conduit pas à éliminer le problème pour mieux le résoudre ⁴. En effet, nous savons que les adolescents ne vont pas attendre leur maturité sexuelle en se pliant à une doctrine ou en ignorant leurs contemporains. Au contraire, leur comportement sexuel prendra sa valeur morale lorsqu'ils auront un comportement social sexué. Or, un comportement ne s'acquiert qu'au contact d'autrui et c'est justement pendant ces années où les intérêts divergent qu'il importe de maintenir la coopération de l'adolescent et de l'adolescente ⁵. Certes cet apprentissage de la coopération comporte des risques — l'Education nouvelle n'a jamais supposé que la coéducation fût plus aisée que la ségrégation — mais il vaut la peine de les courir puisque c'est à ce prix qu'un adolescent devient adulte. La morale sexuelle consiste moins à « garder les adolescents des tentations » — ce qui revient à les maintenir dans un statut infantile — qu'à les aider à affronter ensemble les problèmes de leur condition. Peut-être cette attitude pédagogique présuppose-t-elle trop d'audace? Nous croyons surtout qu'elle donne toute sa valeur à la responsabilité personnelle.

¹ *Eight thousand adolescents.*

² W. STERN, *Psicologia y pedagogia de la adolescencia*, p. 135; CALÒ, *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, pp. 87-97.

³ Citations de l'encyclique *Illius Magistri*, dans *Les enseignements pontificaux: l'Education*, pp. 228-229.

⁴ R. HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, pp. 471-474.

⁵ C. M. FLEMING, *Adolescence*, pp. 73-75; K. WAWRZYNIAK, *Grundfragen der Koedukation*, pp. 120-126; O. TUMLERZ, *Die Reifejahre*, pp. 216-218.

Malheureusement la coéducation n'est nullement achevée lorsque les écoles sont devenues mixtes¹. Elle ne fait que commencer. Non seulement les élèves doivent admettre la présence de leurs nouveaux (ou nouvelles) camarades, mais le corps professoral doit s'adapter à des groupes d'élèves encore plus divers. En général l'enseignement devra être plus nuancé. Les programmes seront parfois modifiés car, jusqu'ici, ils ne furent choisis que par et pour des hommes. On découvrira alors qu'il n'y a pas plus d'adolescentes que d'adolescents inaptes aux mathématiques ou à la physique². Bref, l'ensemble de la communauté scolaire doit découvrir un *nouveau style pédagogique*³.

Cette transformation de l'école secondaire implique que l'on portera plus d'attention à la maturité sociale des éducateurs⁴. Non seulement le corps enseignant devra être équilibré dans sa proportion de maîtres des deux sexes, mais il faudra se préoccuper de l'équilibre personnel des maîtres⁵. Peut-être même serait-il bon de songer à mieux intégrer les familles des éducateurs dans la vie régulière des écoles : d'une part en favorisant la nomination de couples de professeurs; d'autre part en créant des ensembles scolaires à l'image des « campus universitaires » américains. Une coéducation n'est donc pas encore réelle, lorsque des élèves des deux sexes sont admis dans un établissement scolaire. Il faut encore respecter un certain nombre de conditions que le corps enseignant devrait poser chaque fois que l'Etat songe à mélanger les sexes pour des raisons d'économie.

45. LE LOISIR, DOMAINE JUVÉNILE EN MARGE DE L'ÉCOLE ET DE LA FAMILLE

Les conditions de travail, comme les habitudes sociales, ont diminué l'ampleur de la vie de famille. Le temps dont la jeunesse dispose hors de la famille est considérable bien que l'école envahisse la vie juvénile en chargeant l'horaire et en augmentant le temps consacré aux devoirs. Ainsi, un nouveau domaine s'est créé : celui du loisir, qui remplace souvent la vie commune de la famille⁶.

Le concept de « loisir » recouvre une multitude d'occupations : des passe-temps traditionnels (les collections, le bricolage, etc...), des jeux sociaux (dont le scoutisme fait grand usage), des spectacles (où le cinéma comme le concert de jazz, sans oublier

¹ E. HUGUENIN, *La coéducation des sexes*, p. 37.

² F. J. J. BUYTENDIJK, *La femme*, pp. 149-150, note 1.

³ E. HUGUENIN, *op. cit.*, pp. 40-44.

⁴ EDIT. WALL, *Education and mental health*, p. 208.

⁵ J. et M. NATANSON, *Sexualité et éducation*, pp. 225-226.

⁶ P. FOUHEYROLAS, *La famille comme communauté de loisirs*; PH. MULLER, *L'accession de l'homme moderne à la vie privée*, p. 138.

la danse, occupent une place essentielle), enfin des occupations individuelles aussi diverses que les personnalités des adolescents¹. Cette énumération sommaire suffit à montrer que ce domaine dépasse en diversité et en intérêts celui de l'école et de la famille.

Ce domaine est aussi de plus en plus marginal et, bien qu'il soit presque toujours organisé par des adultes, qui en font une affaire financière et commerciale, il échappe pratiquement au contrôle direct des parents et des maîtres. Seul l'agent de police intervient lorsqu'il y a scandale, au point qu'un auteur se demandait si cette unique présence n'était pas le symbole du désintérêt de la société devant ces nouvelles formes de la vie sociale juvénile².

On peut s'étonner de la rupture de contact entre le loisir et la vie familiale, mais c'est oublier que les loisirs changent rapidement. Ceux de la génération précédente ne sont déjà plus connus de la suivante. Les heures libres des différents membres de la famille ne coïncident pas toujours. Les vacances familiales et les fins de semaine permettent cependant un rapprochement, de sorte qu'une transformation des communautés familiales en communautés de loisirs serait possible. Malheureusement la plupart des parents ne savent comment s'y prendre³.

L'école se préoccupe davantage de ces nouveaux intérêts⁴; les éducateurs aimeraient utiliser ce domaine intimement lié à la culture personnelle de leurs élèves. Comme le domaine des loisirs touche des aspects de la civilisation que l'école n'a pas encore pu intégrer dans les programmes officiels, certains éducateurs aimeraient, sinon contrôler, du moins coordonner les deux domaines, afin de mieux former les adolescents. Ainsi, par le moyen d'une intégration directe ou indirecte, par le contrôle immédiat au niveau même de la classe de gymnase ou par un organisme qui engloberait simultanément école et loisirs, se dégage peu à peu l'idée d'une éducation totale et permanente qui tente toujours les éducateurs⁵. L. Raillon a mis en garde contre les tentations d'un tel projet qui conduirait à une véritable mobilisation scolaire⁶.

L'idée d'une éducation permanente convient d'autant moins qu'elle ne respecte pas le caractère propre au loisir, qui est de favoriser l'apprentissage de l'autonomie et de la liberté culturelle. « Les loisirs » n'ont-ils pas un sens en proportion du degré de « loisir » qu'ils entretiennent ?⁷

¹ Cf. la bibliographie établie par J. DUMAZEDIER et F. DE CHARNEC : *Les sciences sociales et le loisir*; *Le loisir*, numéro spécial de la revue *Esprit*.

² *Eight thousand adolescents*.

³ J. DUMAZEDIER, *Vers une civilisation du loisir*, p. 117.

⁴ Y. HAGNAUER, *Les loisirs et les jeunes*.

⁵ P. ARENTS, *Loisirs et éducation permanente*.

⁶ L. RAILLON, *La pédagogie des loisirs*.

⁷ G. COHEN-SÉAT, *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*, p. 91; J. DUMAZEDIER, *op. cit.*, pp. 223-232.

N'est-ce pas justement une activité qui crée des possibilités d'existence d'une vie privée dans une formation scolaire toujours plus orientée vers le conformisme social? Le loisir n'est-il pas le tissu même de la vie personnelle, le milieu où l'homme cherche à s'affirmer en tant qu'être privé¹? Certes, l'éducateur peut craindre que le loisir ne soit pour finir qu'une perte de temps dans la futilité; mais ne confond-il pas alors les formes commerciales du loisir et sa réalité pour l'adolescent? Pis encore, on pourrait croire que ce ne soit qu'un antidote facile pour oublier une condition sociale ou économique insoluble. N'est-ce pas jouer au prophète de malheur? Car en identifiant le loisir au divertissement pascalien, on oublie le rôle que la fête a toujours joué dans la vie humaine². Le loisir, comme la fête, est nécessaire pour que l'homme puisse se détendre et se reprendre dans le jeu libre de ses possibilités.

Le loisir correspond aussi à la nécessité d'instituer une marge de liberté dans la vie juvénile sans laquelle l'essai est impossible. L'adolescent peut s'y développer et s'essayer, sans risquer les railleries ou les sarcasmes. L'adolescence — ne l'oublie-t-on pas? — est le moment où l'être humain doit apprendre à apprendre, mais pour cela, il faut qu'il en ait l'occasion, le moment et le lieu³. Le loisir remplit donc la même fonction que le jeu ou le sport dans la vie morale juvénile. C'est grâce à lui que l'adolescent peut se permettre de faire quelque chose lui-même, pour s'essayer⁴. Cependant il ne faudrait pas retomber dans l'erreur que nous avons déjà relevée à propos du jeu et du sport, qui consiste à se satisfaire de la dichotomie facile qui oppose travail et repos, travail et loisir, travail imposé et vacances. Cette dichotomie ne provient-elle pas, comme le pense G. Friedmann, de la confusion entre le temps « libre » et le temps « libéré »⁵? En effet, si l'évolution sociale a permis à la population de disposer toujours plus de temps « libre », la société n'a pas aidé jusqu'ici à le réaliser en temps « libéré » dans des loisirs qui ne soient ni de brutales compensations ni un pourrissement du temps libre (pp. 554 ss). C'est pourquoi G. Friedmann propose non seulement de créer des institutions qui donneraient une forme d'intégration au loisir, mais de penser à une formation pédagogique qui relève de la formation éthique (p. 563). Cette pédagogie du loisir consiste à rendre l'homme sujet de ses loisirs; elle devra favoriser les loisirs actifs et l'aider à transformer ses loisirs en œuvres⁶.

¹ PH. MULLER, *op. cit.*, p. 145; E. MORIN, *L'esprit du temps*, pp. 87-88; J. DUMAZEDIER, *op. cit.*, p. 236.

² O. F. BOLLNOW, *Neue Geborgenheit*, pp. 195-246; F. FLORENTIN, *Le repos*.

³ H. H. MUCHOW, *Die Fliegeljahre*, pp. 77-78; A. H. VAN DER HEUVEL, *The new situation in the west*, pp. 162-163.

⁴ H. D. RAAPKE, *Das Problem des freien Raumes im Jugendleben*, p. 143; H. ROTH, *Jugend und Schule*, pp. 65 s.

⁵ G. FRIEDMANN, *Le loisir et la civilisation technicienne*, p. 556; cf. K. WIDMER, *Erziehung heute, Erziehung morgen*, pp. 201 ss; K. PFAFF, *Die Welt der neuen Jugend*, pp. 166-167.

⁶ J. JOUSSELIN, *Les loisirs, signes et antidotes de la civilisation moderne*.

Pour éviter une dichotomie, il faudrait réaliser une idée pédagogique fort ancienne, mais qui n'a jamais pu être réellement introduite dans nos institutions : celle d'un rythme de la vie scolaire¹.

Le loisir ne deviendrait plus alors le « creux » d'une vie dont le travail scolaire serait le « plein », mais une activité qui ferait appel à d'autres intérêts, à d'autres moyens, à d'autres efforts. Le rapport loisir-travail ne se résout pas par une opposition schématique, mais par une relation dialectique où ces deux groupes d'activités doivent mutuellement réagir.

Dans un travail posthume, dont les « Cahiers pédagogiques » ont publié quelques chapitres récemment², J. Cottelard a étudié avec soin une solution dont nous reprenons les grandes lignes. Tout d'abord, si le programme scolaire maintient un rythme dans la suite des années — de façon très mécanique d'ailleurs — l'année scolaire, elle, est devenue informe. Ne serait-il donc pas souhaitable de la diviser en trimestres, d'importance égale, entrecoupés de vacances suffisantes, de trois semaines à un mois selon les saisons ? Certes cette idée implique des sacrifices pour le corps enseignant qui ne bénéficierait plus de longues vacances propices aux recherches personnelles ou aux voyages d'études. Cependant l'usage, de plus en plus fréquent, des vacances sabbatiques (d'une année tous les sept ans — ou éventuellement tous les dix ans) pour des recherches personnelles, permettrait de réaliser cette proposition très favorable à la vie morale juvénile.

De même, la semaine devrait avoir son rythme propre. Le système anglo-saxon qui concentre le travail scolaire le matin pour libérer l'après-midi pourrait servir ici de modèle. Ainsi les adolescents disposeraient encore de leur journée et non seulement de leur soirée pour leurs loisirs ou leurs travaux personnels. Enfin ne serait-il pas possible d'envisager un dernier rythme, pour chaque journée, en concentrant certaines leçons et en donnant plus de place aux leçons d'une heure et demie ? Si l'on admet deux horaires, l'un d'été, l'autre d'hiver — ce qui semble judicieux dans notre climat — nous aboutirions à six heures de travail scolaire le matin en été, 5 en hiver, ce qui répond aux besoins d'un horaire de 38 heures hebdomadaires³. Les loisirs trouveraient alors aisément la place marginale qui est la leur. En outre certains travaux proposés par l'Éducation nouvelle comme : la monographie, l'enquête, la recherche individuelle, la lecture personnelle, enfin le sport se prêtent à une utilisation sage du temps mis à la disposition des élèves. On maintiendrait ainsi un équilibre entre les deux activités sans pour autant tomber dans les excès de l'éducation permanente.

¹ F. SEIDENFAOEN, *Gedanken zur Wesensdeutung des Rhythmus in anthropologischer und pädagogischer Sicht*; cf. cependant la remarquable expérience du gymnase de Thoun, dont l'animateur et directeur a rendu compte dans le numéro spécial de la revue *Schweizer Monatshefte* consacré aux problèmes de l'enseignement secondaire en Suisse : E. STÜDER, *Erfahrungen*.

² J. COTTELARD, *Vrais problèmes de l'Éducation nationale*.

³ Cf. la représentation graphique d'une vie scolaire ainsi rythmée dans l'appendice I.

Une vie scolaire ainsi rythmée n'a pas résolu encore le problème du loisir puisqu'elle n'en assure que la possibilité. Comme nous répugnons à défendre l'idée d'une éducation permanente, il semble que le loisir restera une activité marginale qui se place au-delà des limites de l'école. Par conséquent l'initiative devrait en revenir aux mouvements de jeunesse, aux différents groupes confessionnels ou politiques.

Cependant l'école n'est pas seulement une durée organisée, elle recouvre aussi un espace.

Or le loisir a besoin d'espace pour se développer à moins de courir le risque de le confiner à la rue. On a prétendu parfois que le spectacle de la rue et des multiples activités qui s'y observent, pouvaient être un excellent champ pédagogique. C'est oublier que les intérêts économiques et égoïstes dominent le marché des loisirs et que le hasard n'est pas aussi éducateur qu'on ne l'imagine¹.

C'est pourquoi l'idée d'ouvrir l'école, de transformer cet espace spécialisé en un lieu de rencontre des multiples activités auxquelles se livrent ou sont livrés les adolescents s'est de plus en plus imposée. Comme l'école des parents selon l'Education nouvelle est le moment de la rencontre de la famille, du corps enseignant et des élèves, ainsi l'école ouverte² devrait, une fois les classes terminées, offrir des locaux et des installations propices aux activités de loisirs, individuelles, collectives, familiales ou de groupe. La réorganisation de l'horaire n'a de sens que si la réorganisation du bâtiment scolaire et de l'ameublement suit immédiatement. Si celle-ci était, parfois est encore dans certains villages, le centre civique, l'école, dans nos villes, est devenue un bâtiment spécialisé de sorte qu'une fois les classes terminées, il sert aussi peu à l'éducation de la jeunesse que l'usine à gaz ou la caserne. Ainsi, de même que l'on essaie de regrouper les familles dans des associations de quartier, les quartiers en villes satellites pour rompre l'anonymat individualiste de la grande ville, la machine que le XIX^e siècle avait imaginée pour y loger les écoles, se transforme en un groupe fonctionnel de divers bâtiments qui sert l'ensemble de la communauté dans ses loisirs comme dans sa vie culturelle et civique³.

L'erreur de nombreuses réalisations contemporaines a été d'envisager la communauté scolaire comme un monde fermé sur lui-même, dont les besoins sont inintéressants pour le reste de la société. Il ne s'agit donc pas tellement d'agrandir les écoles en leur ajoutant autant de dépendances que les ressources le permettent, mais de repenser le groupe scolaire en fonction des besoins des loisirs et de la vie sociale du quartier. Ainsi le préau, véritable enceinte fermée et concentrationnaire fait place au parc ou au terrain de jeux libres pour les petits comme pour les grands. Des

¹ G. HEUYER, *Les parents et les loisirs de l'enfant*; CHOMBART et autres, *Influences de la rue sur l'enfant*.

² *Die Schule als offenes Haus*, numéro spécial de la revue *Werk*; A. ROTH, *La nouvelle école*, pp. 9-23.

³ A. WASSERFALLEN, *Die Schule als Zentrum des Stadtquartiers*; L. A. COOK, *A sociological approach to education*, pp. 401-425.

installations adéquates, si possible spécialisées pour les différents sports, individuels et collectifs, deviennent nécessaires et forment un ensemble « vert » de détente et de sport. L'existence d'une aula ou d'une grande salle (qui peut fort bien être le hall central de l'école) équipée d'une scène (bien que celle-ci ne soit pas nécessaire), permettrait d'organiser des manifestations qui intéressent toute la communauté. Les « partys » qui jouent un rôle si important dans la vie juvénile contemporaine pourraient aussi y trouver un cadre idoine. Enfin des annexes comme la salle de lecture (avec des journaux et des revues), la salle de travail, le réfectoire et la « cafeteria », la chapelle, resteraient ouverts en dehors des heures de classes. Dès lors l'école, sans devenir cette institution tentaculaire qu' imagine l'éducation permanente, redevient au niveau même de son architecture, ce *service public* qu'elle n'aurait jamais dû cesser d'être ¹.

On pourrait objecter à cette nouvelle conception de l'architecture scolaire les charges qu'entraînerait cette utilisation d'un complexe scolaire. Mais une utilisation systématique, quasi permanente des locaux scolaires, ne ferait-elle pas un meilleur usage des investissements que l'on fait actuellement dans des constructions scolaires soigneusement fermées et interdites après cinq heures de l'après-midi?

Il serait évidemment nécessaire de songer à introduire une nouvelle fonction administrative : l'*administrateur de l'école*. L'enseignement aux USA a depuis longtemps discerné son importance parce que l'administrateur a aussi la tâche de trouver les fonds nécessaires à l'existence d'écoles, presque toujours privées. En Europe, ces fonctions sont confondues avec celles du directeur (qui doit tout faire), du censeur, ou parfois du concierge, devenu le gendarme scolaire; alors que le directeur devrait se préoccuper des problèmes pédagogiques et de la coordination des activités scolaires avec l'extérieur; le censeur de la discipline scolaire et le concierge de l'état des installations. Ce serait donc l'administrateur qui aurait la tâche d'organiser l'espace et le temps du complexe scolaire; d'assurer la liaison avec les groupes de loisirs ou les mouvements de jeunesse; de contrôler et de conseiller l'utilisation des installations. Ce n'est qu'à cette condition que le directeur, le censeur et le concierge accepteraient de faire face à de nouvelles charges, lourdes mais essentielles, si l'école veut garder le contact avec le « tiers monde du loisir ».

46. L'IMPORTANCE DES RELATIONS AVEC LES PAIRS ²

La critique la mieux fondée à l'égard de l'éducation traditionnelle en dénonce la mentalité individualiste. Cette critique, souvent répétée, est

¹ *Schritt für Schritt*, Neuerungen am Gymnasium Freudenberg in Zürich.

² Etendant la signification traditionnelle de ce concept, selon le *Litté* : les pairs = les égaux, nous désignerons par ce terme tous les compagnons des deux sexes qui ne sont ni adultes ni enfants et que fréquente un adolescent.

toujours associée à celle qui incrimine la tendance collectiviste de ce même enseignement. La rencontre de ces deux critiques ne devrait pas étonner, car, empêtrée dans la dialectique de l'individu et de la masse, la pédagogie traditionnelle ne voyait d'autre solution que de rejeter l'une pour mieux prôner l'autre.

Cette dialectique était d'autant plus dangereuse que, depuis plus d'un demi-siècle, nombre d'intellectuels, affolés par l'évolution de notre société, essaient de nous persuader du danger de la montée de l'homme de la foule et de la masse, qu'enlèverait la disparition des élites. Ces prophètes de malheur sont apparus déjà avec l'œuvre célèbre de G. Lebon, mais ils ont surtout dominé avec Ortega y Gasset et G. Marcel, encore qu'ils trouvent un J. Ellul pour les soutenir récemment¹.

Les éducateurs de type libéral, qui ont donné et donnent toujours encore son orientation à notre enseignement secondaire, ont cru lutter contre de telles menaces en favorisant la formation des élites. Puisqu'il faut choisir entre des personnes et la masse, entre l'individu original et une foule indistincte, il s'agira de former des sujets d'élite capables de tenir tête à une masse amorphe qui n'attend d'ailleurs que l'occasion de reconnaître ses guides dans les sujets d'élite². Pédagogiquement, l'enseignement sera collectif, puisqu'il s'adresse à tous les élèves; mais on ne s'adresse en fait qu'aux élèves doués qui sauront s'en dégager. Par un jeu subtil de barrages, d'obstacles de natures diverses, de privilèges et de passe-droits, l'élite sera sélectionnée et formée au détriment de ceux qui n'ont pas réussi à se dégager de la masse.

C'est pourquoi de nombreux psychologues n'ont voulu voir dans l'adolescence que le moment où l'individu acquiert son autonomie en se distinguant des autres. Ils insistent sur la conquête de l'originalité, c'est-à-dire de ce qui le sépare des autres : de la masse. Le destin juvénile décrit la même courbe que la « carrière ». C'est un processus linéaire où la fraternité, les relations humaines, l'existence même des pairs n'apparaissent jamais, sinon comme des obstacles à vaincre ou comme un vague horizon d'amitiés utiles. Ces psychologues ne reconnaissent l'existence d'un groupe juvénile qu'au moment où il devient pathologique, c'est-à-dire un « gang ». Il est évident que ce groupe juvénile ne pouvait avoir de valeur pédagogique puisque le « gang » est un groupe social aux activités marginales, souterraines, parfois même subversives.

Jusque dans la littérature récente, et malgré les travaux d'un Partridge, C. M. Fleming ou R. Fau³, on trouve des affirmations surprenantes comme celle de R. Cousinet qui termine son essai sur la sociologie enfantine par un chapitre consacré à l'ado-

¹ G. Lebon, *La psychologie des foules*; ORTEGA Y GASSET, *La rebelión de las masas*; G. MARCEL, *La technique contre l'humain*; J. ELLUL, *La technique ou l'enjeu du siècle*; cf. P. R. HOFSTATTER, *Gruppendynamik*, pp. 7-19; *La civilisation technicienne*, surtout pp. 46-52.

² R. SCHWARZ, *Wissenschaft und Bildung*, p. 270.

³ PARTRIDGE, *Social psychology of adolescence*; C. M. FLEMING (éditeur), *Studies in social psychology of adolescents*; R. FAU, *Les groupes d'enfants et d'adolescents*.

lescence, intitulé « La dissolution sociale »¹ ! C'est d'autant plus paradoxal que c'est justement le moment où, selon R. Fau, l'homme montre le plus grand besoin de sociabilité. Dans la perspective traditionnelle que R. Cousinet semble, pour une fois, adopter, l'adolescent, le sevrage psychologique réalisé, affronte seul son intégration sociale qui prend la forme d'un drame entre le moi et les autres. Jean-Jacques Rousseau n'avait-il pas écrit : il y a trop d'hommes entre l'adolescent et Dieu ? Nous croyons au contraire qu'il n'y a jamais assez d'hommes !

Est-il exact d'ailleurs que l'homme ne conquière son autonomie qu'en se distinguant des autres ? N'a-t-on pas privilégié dans les rapports avec autrui le binôme « je-tu », alors que la rencontre avec autrui ne prend toute sa signification que lorsqu'elle est comprise dans une intersubjectivité² ? Ainsi l'adolescent devient moins un « je » par rapport à un autre « tu » et il se dégage peu à peu de certains groupes limités (la famille) en prenant appui sur d'autres groupes : l'école, bien sûr, mais aussi ses groupes d'amis ou de pairs. C'est enfin grâce aux différents groupes de loisirs qu'il peut se dégager de l'influence scolaire et envisager le monde d'un point de vue plus large. Et même plus tard, il ne pourra ménager la marge nécessaire à sa liberté que par le jeu des différents groupes sociaux, culturels, politiques et confessionnels auxquels il appartiendra. Au lieu de décrire l'adolescence comme le passage de l'autonomie individualiste à l'intégration sociale, il serait plus juste d'affirmer que c'est le temps où l'homme passe d'une sociabilité réduite, souvent primaire et strictement familiale, à une sociabilité hautement différenciée³.

Le développement juvénile, dont nous avons suivi l'évolution dans les chapitres précédents, tend à accentuer les particularités de chaque individu. C. M. Fleming a soigneusement établi que les différences entre individus étaient même si grandes qu'elles dépassaient celles dues au sexe, au statut social ou à tout autre facteur⁴. L'hétérogénéité des élèves ne caractérise-t-elle pas les classes d'adolescents ? Cependant ces différences individuelles n'apparaissent, et n'ont surtout de signification, que pour un adolescent qui entre en contact avec ses pairs. C'est pourquoi elles sont si visibles dans une classe scolaire.

Ce sera dans le commerce avec autrui que l'adolescent se comparera et prendra conscience de ses propres particularités. Le groupe des pairs remplira donc une double fonction : il souligne certaines différences puisqu'il exclut celui qui ne veut ou ne peut s'en accommoder ; mais il les diminue en établissant des liens d'affinité. Au contact des différents groupes qui l'entourent, l'adolescent fait l'expérience du refus et de l'exclusion — d'où les conflits et les problèmes affectifs ; il y trouve aussi un apaisement de ses propres préoccupations lorsqu'il est reconnu par ses pairs⁵. Le groupe de loisirs par exemple recouvre rarement le groupe scolaire, car une classe n'y participe pas dans sa totalité, mais il rapproche tous ceux de la classe qui trouvent leurs intérêts dans une occupation commune ou analogue. Si le groupe peut avoir une fonction antisociale par son

¹ R. COUSINET, *La vie sociale enfantine*, pp. 91-97.

² G. BERGER, *Caractère et personnalité*, p. 90.

³ J. CHÂTEAU, *L'enfant et ses conquêtes*, p. 224.

⁴ C. M. FLEMING, *Adolescence*, pp. 87-112.

⁵ J. E. HORROCKS, *The psychology of adolescence*, pp. 87-112 ; Z. B. ZACHNY, *Emotions and conduct in adolescence*, pp. 346-369.

agressivité contre tout ce qui n'appartient pas au groupe, il est utile par la protection qu'il offre à ses membres. Cette double fonction d'exclusion et d'intégration est vraie même pour un « gang ». Or, c'est surtout la seconde fonction sociale du groupe qui a échappé aux observateurs qui portaient, avant même de l'étudier, un jugement négatif sur la vie sociale des adolescents.

L'adolescent doit donc être reconnu à l'école, non seulement comme un individu doué ou non de certains traits de caractère, mais comme un membre de différents groupes sociaux. C'est dans le complexe des relations sociales qu'il tisse et par lesquelles il est lié, ou parfois emprisonné, qu'il doit être compris¹.

Si le climat d'une classe change facilement et si l'enseignement entraîne souvent des conflits, c'est que les relations sociales horizontales se modifient parfois indépendamment de l'action ou de la présence du maître. Les attitudes des adolescents devant le travail scolaire, la tricherie, le succès ou l'échec dépendent des relations avec les pairs, bien plus que de la situation familiale ou du caractère.

Des études de microsociologie, une initiation aux méthodes de la sociométrie, permettraient de comprendre bien des situations nouées ou inextricables, si ces sciences n'étaient pas confinées dans le laboratoire par suite du succès grandissant de la caractérologie scolaire.

Celle-ci — nous en reparlerons dans notre prochain chapitre — aide sans aucun doute l'éducateur à comprendre l'individualité de ses élèves. C'est un moyen efficace pour classer les élèves, pour discerner *a priori* les grandes groupes typiques d'une classe. Elle permet de prévoir certaines réactions personnelles et elle peut épargner de grossières fautes au maître qui débute avec une nouvelle classe. Malheureusement la caractérologie envisage l'individu comme un être fermé sur lui-même, à l'image de la monade leibnizienne. Le caractérologue néglige même l'existence d'une dynamique des groupes. Son propos est de classer et de diviser et non de comprendre un ensemble en mouvement. A la compréhension de la dynamique des relations sociales, il préfère le schéma vulgaire d'une mécanique sociale. Cette orientation est regrettable, car elle ne tient pas compte de l'importance des groupes sociaux et de leur influence dans le développement juvénile, importance que H. E. Jones avait soulignée dans son histoire d'une adolescence².

L'emploi de la caractérologie trouverait une certaine justification dans une institution dont le recrutement serait limité socialement. Ainsi un internat confessionnel, dont les examens d'entrée ou une sélection indirecte favoriseraient certaines classes sociales. Dans un tel milieu, il est probable qu'un classement basé sur la caractérologie recouvrirait l'analyse de la microsociologie, bien que ce classement ne puisse avoir qu'une valeur ponctuelle, limitée dans le temps. De toutes manières, ce qui serait tolérable dans un internat, n'est certainement pas possible dans une école publique accessible à l'ensemble de la population.

¹ R. J. HAVIGHURST, *Schule und Jugend*, pp. 81 ss; J. FLOUDET, *Schule als selektive Institution*, pp. 48-49; O. SCHÄFER, *Zur Gruppenstruktur der Gymnastikklasse*, pp. 128-130.

² H. E. JONES, *Development in adolescence*.

47. L'AMITIÉ JUVÉNILE OU LA VALEUR ÉTHIQUE D'UN ÉCHEC

Au contraire des relations avec les pairs, l'amitié juvénile a été souvent décrite. Elle est même tenue pour l'une des caractéristiques sociales de cet âge.

L'apparition de l'amitié au cours de l'adolescence permettait en effet de supposer que le problème de la rencontre avec autrui se résolvait avec aisance dans la découverte d'un « alter ego »¹ avec lequel l'adolescent s'identifie tout d'abord, pour s'en distinguer ensuite, et arriver enfin, d'une part à la conquête de l'amour, d'autre part à la socialisation des esprits². C'était une façon de court-circuiter les problèmes que posait le groupe juvénile. Paradoxalement cette amitié était cependant décrite comme une expérience malheureuse. Elle confirmait ainsi cette croyance commune que l'adolescence est l'âge des fausses espérances qui, une fois dissoutes et éliminées, permettent à l'adolescent de s'affirmer comme un adulte. Cette opinion nous semble dangereuse à double titre : elle ne rend pas justice au phénomène de l'amitié et nous empêche de comprendre la véritable dialectique qui s'y trouve engagée, donc son enjeu ; d'autre part nous ne voyons pas ce que l'adolescent gagnerait à faire une expérience qui de toute manière échouera ; à moins qu'il n'y trouve la certitude masochiste qu'il est en effet un incompris et un isolé.

L'amitié est un phénomène complexe de la vie morale juvénile et d'un grand intérêt. En effet, grâce à elle, pour la première fois, se crée un lien humain non biologique ou institutionnel avec autrui³. C'est donc la première fois que l'adolescent s'engage à l'égard d'autrui sans qu'il y ait aucune forme extérieure, aucune institution, aucun signe qui en soutienne l'existence. L'amitié est importante parce qu'elle met l'adolescent en demeure d'accepter un risque. *C'est ce risque et non la découverte de l'alter ego qui marque la vie morale juvénile*, car la découverte de l'alter ego se faisait déjà dans l'identification avec l'adulte ou le héros.

L'amitié serait donc beaucoup plus que la recherche d'une impossible identification. C'est la découverte d'une *relation possible avec l'altérité*. Comme le montre E. Lévinas⁴, le prix de l'amitié c'est de donner à découvrir qu'il existe une relation qui souvent échoue, mais qu'il vaut la peine de répéter, car j'y découvre simultanément l'altérité d'autrui et la possibilité d'une communication avec une altérité. *L'amitié est l'impossible aventure d'une communication avec l'altérité inaliénable de l'autre*. L'échec de l'amitié n'est pas dû à une erreur, mais prouve l'existence de la liberté de l'autre. C'est pourquoi l'amitié ne conduit pas tellement à l'identification, mais au contraire à la solitude, la solitude de moi-même et de l'autre

¹ P. H. MAUCORPS, *Jeux de miroirs et sociologie de la connaissance avec autrui*, pp. 43 ss.

² F. DE BARTOLOMEIS, *Psicologia dell'adolescente e l'educazione*, pp. 195-198.

³ Ph. MULLER, *Cours sur l'adolescence*.

⁴ E. LÉVINAS, *Le temps et l'autre*, p. 186.

qu'il est cependant possible de surmonter¹, ou qu'il a été possible de surmonter. A la solitude première, stérile, solipsiste, où l'autre n'apparaissait pas, succède maintenant une solitude plus profonde, essentielle, une « négation vivifiante » qui me pousse à répéter sans cesse l'impossible².

Cet échec me renvoie donc à moi-même, mais en m'imposant l'obligation de tenter à nouveau d'établir ce lien fragile avec autrui.

Maurice de Gandillac a insisté sur l'importance de l'échange dans l'amitié, c'est-à-dire non d'un mutuel regard qui pétrifie les partenaires, mais d'une volonté commune à marquer, à inscrire dans l'histoire, une durée qui dépasse l'échec et qui serait à l'origine de la fidélité. En effet, si je déplace mon échec dans l'avenir, je puis espérer pouvoir mieux coïncider. C'est ainsi que se tisse mystérieusement cette relation paradoxale. Le mérite singulier de l'amitié, c'est de nous ouvrir sur un temps gros d'espoir, sur un temps perçu comme un appel à persévérer dans une quête dont nous découvrons à chaque instant l'impossible achèvement³.

Mais quel est le moteur de cette quête ? Pourquoi cet espoir impossible est-il possible ?

Pour M. Buber, dans chaque amitié se reflète un bien perdu qu'était l'unité originelle du « je-tu ». L'amitié, pour M. Buber, est moins une quête que la préparation au don de la rencontre, rendu possible par la relation qui lie Dieu à nous, comme nous l'avons montré dans l'étude du silence selon Buber⁴. Si cette interprétation ne manque pas de grandeur, elle ne nous semble guère compréhensible en dehors d'un contexte religieux limité.

Sur le plan de la description anthropologique sur lequel nous nous sommes placés, il semble que cette quête soit possible parce que l'adolescent se trouve dès le départ situé dans un milieu humain. En effet, l'adolescent ne crée rien. Il n'est pas à l'origine d'une société, mais il découvre qu'il est déjà membre d'une société. Comme le dit M. de Gandillac, il ne s'agit pas tant de comprendre l'amitié comme un « duel », reflet impossible mais nécessaire d'une dualité métaphysique, mais comme un « pluriel » : l'amitié dépasse l'identification afin d'être un rayonnement à travers le champ social en approfondissant la relation avec autrui⁵. Ce que G. Berger exprime en rappelant que la relation humaine n'était pas une dualité, mais une triade⁶. Elle est possible parce qu'il existe une intersubjectivité.

¹ M. DE GANDILLAC, *Approches de l'amitié*.

² M. BLANCHOT, *L'espace littéraire*, pp. 1-25 et 263-265 ; J. MAISONNEUVE, *Réflexions sur le collectif et l'interpersonnel*, p. 16.

³ S. DE BEAUVOIR, *Pour une morale de l'ambiguïté*, pp. 36-39 et 100.

⁴ M. BUBER, *I and Thou*, pp. 3-6 et 46-72 ; cf. chap. I, § 11.

⁵ Cf. J. NABERT, *Éléments pour une éthique*, pp. 169-193.

⁶ G. BERGER, *Personnalité et caractère*, p. 90.

L'amitié est dans un sens impossible car j'y veux autrui dans son altérité, dans sa liberté, sinon il n'y aurait plus amitié mais possession : or je ne puis coïncider avec l'altérité. Dans un autre sens, elle est possible, car je puis, malgré les échecs, en tracer une ligne convergente dans une histoire liée et rendue commune dans la fidélité. *Mais pour cela il faut que l'adolescent ait déjà fait l'expérience de la temporalité.* Or le problème majeur de l'adolescent est justement sa difficulté à saisir sa temporalité. Il oscille entre un instant sans épaisseur, où l'amitié est sans cesse impossible, car il n'y a pas pour lui de fidélité possible, et une éternité qui abolit toute histoire, où l'autre n'existe pas dans son altérité.

L'amitié juvénile nous semble donc si risquée qu'elle est dangereuse, car, au lieu d'ouvrir sur la quête d'une fidélité à un être libre, elle tend au contraire à enfermer l'adolescent dans une solitude d'autant plus totale qu'il avait cru la rompre. N'oublions pas que l'adolescent est placé, à l'école, dans une communauté très lâche et dont l'origine sociale est très diverse. Il ne faut donc pas s'étonner si R. Cousinet envisage l'amitié comme une conduite antisociale, ce qui, en effet, est le cas dans ce milieu particulier de l'école publique.

Le plus grand danger pour l'adolescent, ce serait de ne pouvoir surmonter cette expérience douloureuse. C'est pourquoi, même si l'amitié est autre chose que l'identification avec un élément brillant ou complémentaire, il semble qu'il faille soutenir plutôt la camaraderie. Certes dans l'amitié, il y a une chaleur émotionnelle et un engagement personnel qui lui donnait tout son prix ; la camaraderie peut être le prétexte à s'engluier dans un anonymat sans consistance et sans signification. Néanmoins, la jeunesse actuelle a raison de préférer à la quête sentimentale de l'identification, à l'ascétisme d'une amitié sans cesse hasardeuse et toujours remise en question, une relation humaine moins pathétique, mais infiniment plus sociable¹. L'essentiel, c'est que la camaraderie ne rende pas l'amitié impossible. L'amitié, peu favorisée à l'école, pourra se développer, en marge de la vie scolaire et de la vie familiale, dans le temps des loisirs où les affinités peuvent mieux s'affirmer ou dans le groupe juvénile libre.

48. LA DYNAMIQUE DU GROUPE JUVÉNILO

L'étude du groupe juvénile n'est pas aisée car l'adolescent n'est pas disposé à parler ou à dévoiler sa vie sociale. Il manifeste une réticence qu'enfant il n'avait jamais montrée. Il semble même qu'il y ait à cet âge une véritable passion pour le groupe secret, aux effectifs réduits et parfois aux nettes tendances initiatiques².

¹ H. H. Muechow, *Sexualreife...*, pp. 115-116 ; cf. A. O. Schorb, *Erzogenes Ich, Erziehendes Du*, pp. 83-132.

² VERCISSIN, *Les différentes formes de la société secrète.*

Ce goût du secret, qui a pu prendre selon les civilisations et les temps des formes aussi diverses que « la société d'étudiants » ou le mouvement des « Wandervogel » en Allemagne¹, les « mouvements de jeunesse » de l'Ajisme au scoutisme en France², ou même du phénomène européen des *Jazzfans*³, a pour premier avantage de distinguer les adolescents des adultes. Non seulement les particularités vestimentaires, mais la langue et les rites initiatiques maintiennent le groupe juvénile en marge de la société des adultes. N'oublions pas, comme le montre Pli. Ariès dans son étude que nous avons déjà citée⁴, que la société française du XIX^e siècle prit conscience de l'existence d'une adolescence à travers l'uniforme du conscrit dont l'habit a d'ailleurs profondément marqué les formes vestimentaires de la jeunesse. Ce goût du secret provient aussi de la prudence et de la méfiance que les adolescents montrent à l'égard de la famille et de l'école. En effet, celle-là s'effusque et craint toutes les influences dont le contrôle lui échappe : elle voudrait limiter les réunions juvéniles. Celle-ci voudra surveiller ces activités marginales qui réduisent son influence directe. Le groupe juvénile ménage donc une certaine marge entre la vie sociale telle que les adultes l'imaginent, ou la désirent, et celle que les adolescents prétendent vivre. A l'abri du groupe juvénile, l'autonomie sociale des adolescents s'affirme tout en acceptant une cohésion sociale suffisante à l'intérieur même du groupe⁵.

H. H. Muchow a reconnu dans le phénomène européen des *Jazzfans* la forme contemporaine du groupe secret juvénile⁶. Ce mouvement possède toutes les caractéristiques auxquelles nous faisons allusion : l'exclusivité, puisque les adultes en sont pratiquement exclus ; le caractère initiatique, car le jazz demande des connaissances théoriques (musicales, culturelles et historiques) que la génération antérieure ignore et que l'école est incapable de donner ; ces connaissances sont encore complétées par une épreuve pratique : la danse, qui est aussi bien la manifestation publique que le test concret de ce savoir ; le goût du secret, manifesté par le choix des lieux : des caves ou quelque endroit excentrique loin de la vue de la police bien sûr, mais de tous les adultes en général (à ce propos H. H. Muchow parle d'une véritable fuite de la jeunesse actuelle dans les catacombes qui symboliserait sa méfiance générale à l'égard du monde contemporain) ; une structure lâche, car les « fans » ne sont pas organisés, mais suffisante pour créer le minimum de vie commune, basée sur des prétextes de rencontres : un local, un moment (la soirée), une reconnaissance réciproque.

Le groupe juvénile aurait donc pour fonction première de créer une société aux dimensions mêmes de l'adolescence. Il n'existe pas en vue d'une action sur le plan social comme c'est le cas de la société secrète anarchique ou révolutionnaire. Seuls des journalistes en mal de sensation ont pu y voir un danger social. Il est faux, comme le prouve cette analyse, de croire que le groupe juvénile est antisocial et par conséquent dangereux. Que son caractère de protestation implique une rupture avec la communauté familiale et souligne l'autonomie juvénile à l'égard de la famille

¹ K. SRIEDEMANN, *Bund und Gruppe als Lebensformen deutscher Jugend*.

² *Mouvements et institutions de jeunesse*, n° sp. *Esprit*.

³ LEFÈVRE, *Les Jazzfans*.

⁴ P. ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime*, p. 19.

⁵ E. MORIN, *L'esprit du temps*, pp. 150-151.

⁶ H. H. MUCHOW, *Sexualreife und Sozialstruktur der Jugend*, pp. 114-144.

et des adultes, c'est évident et peut-être désagréable. Cela ne signifie pas encore que ceux-ci aient le droit de condamner les groupes juvéniles. *Le groupe est la forme sociale normale d'une prise de conscience par l'adolescent de son propre statut.* Si l'adolescence est vraiment une période particulière de l'évolution humaine, alors les adolescents doivent avoir le droit de créer leur propre milieu, comme il avait fallu reconnaître la société « enfantine ».

C'est ce qui frappe Ph. Parrot par exemple lorsqu'il étudie, dans un ouvrage audacieux, les « gangs d'adolescents » en France. Il est persuadé que la bande juvénile existe parce que les adolescents ont besoin de vivre dans un milieu où ils ont le sentiment d'exister comme adolescents¹. Même si ce sentiment l'écarte des adultes, il a une valeur positive, puisque l'adolescent, en jouant un rôle dans le groupe, sait qu'il est reconnu par ses compagnons et qu'il peut les reconnaître. Cette situation n'est cependant possible qu'à deux conditions : d'une part la reconnaissance doit être réciproque, ce qui entraîne le réciprocité du statut des membres : d'autre part l'exclusion de l'adulte dont la présence au sein du groupe polariserait les sentiments et romprait l'équilibre social. Que l'équilibre du groupe juvénile reste précaire, qu'il soit exposé à s'évanouir à la moindre tension, l'existence éphémère de ces groupes le montre assez. Néanmoins l'adolescent préfère, à juste titre, ce risque au paternalisme rassurant d'un groupe institutionnalisé et gauchi par la présence de l'adulte².

La plupart des groupes juvéniles ne présentent, malgré les apparences, aucun danger pour la vie morale de la jeunesse. Cependant leur valeur morale varie. Elle dépend de la structure du groupe. Pour le comprendre, il faut connaître la cohésion sociale d'un groupe. Nous empruntons ici à quelques psychologues américains une terminologie que nous avons adaptée aux usages de notre langue³.

La cohésion d'un groupe est très faible dans le cas d'une *foule* : c'est-à-dire des groupements occasionnels, parfois habituels, que l'on peut souvent observer au coin d'une rue ou sur une place. Cette cohésion est si faible que la foule est presque toujours hétérosexuelle et qu'elle n'a pas de forme caractérisée. Elle tend à se confondre avec la foule des adultes, et en fait elle est surtout l'occasion qui permet à des formes sociales plus structurées de s'organiser. La foule n'a pratiquement aucune influence sur la vie morale des adolescents sinon pour l'apprentissage des formes extérieures de convenance ou d'inconvenance sociales qui peuvent ainsi se propager.

De la *foule*, se détache la *coterie*, c'est-à-dire un groupe réduit, structuré et orienté par une activité de loisirs ou éventuellement de travail. La coterie est caractéristique de l'école secondaire et correspond au rassemblement des élèves selon leurs goûts. La coterie n'a cependant d'importance dans la vie morale juvénile que sous la forme plus exclusive, plus sclérosée de la *clique*.

¹ PH. PARROT, *Les gangs d'adolescents*, p. 38; R. FAU, *Les groupes d'enfants et d'adolescents*, p. 56.

² BREW, *Youth and youth group*; R. FAU, *op. cit.*, pp. 27-28; K. SEIDELMANN, *op. cit.*, pp. 281-282.

³ J. E. HORROCKS, *The psychology of adolescence*, pp. 129-264; L. COLE, *Psychology of adolescence*, pp. 183-188.

La *clique* possède toutes les caractéristiques que H. H. Muchow avait notées à propos des « Jazzfans ». En particulier la réciprocité y devient exclusivité. Cette évolution est fréquente lorsqu'une coterie dure trop longtemps, car l'acceptation mutuelle, gage de la réciprocité, est plus aisée lors de la formation du groupe que lorsque celui-ci a acquis une histoire ou même une tradition. La clique pose de nombreux problèmes éthiques, par exemple lorsque une classe se trouve ainsi divisée en petits clans hostiles qui rendent toute vie commune pratiquement insupportable¹. C'est alors que l'intervention de l'adulte semble nécessaire, non tant pour prolonger la vie d'un groupe (comme le croient trop souvent les éducateurs ou les animateurs de jeunesse), mais au contraire pour en hâter la dissolution.

En effet, il importe pour son autonomie morale que l'adolescent qui ne sent plus le besoin de la protection du groupe l'abandonne, éventuellement pour un autre groupe, afin d'échapper ainsi aux tentations de la clique.

Faiths la *clique* se transforme en un groupe pathologique : la *bande*². Alors que la coterie est transitoire et dépend des besoins de ses membres, la clique devenue une « bande » se survit en imposant un conformisme social et une structure statique qui lient abusivement l'adolescent aux dépens de sa propre évolution psychique et sociale. Comme le souligne R. Bastide³, l'ouverture d'un groupe humain donne exactement la mesure de sa valeur éthique. Le danger auquel doit prendre garde l'adolescent dans sa vie sociale est d'interrompre prématurément son expérience sociale par une fixation excessive à une bande.

La structure statique de la bande peut prendre des aspects très divers. Elle s'exprime aussi bien par la « loi du gang », par les liens affectifs très serrés qui lient les membres entre eux, que par des rites et un secret initiatique.

De ce point de vue l'équipe juvénile, tel que la vise le *scoutisme*, n'est que la forme légale de la bande. L'équipe scout offre le paradoxe d'être prise pour une forme sociale positive alors qu'elle en nie les exigences les plus élémentaires. Le scoutisme forme en effet une société dans la société puisque le jeune homme n'en sortira jamais : après y avoir été comme *bambin*, un « *louveteau* », il deviendra comme *enfant* « un *éclaircur* », pour atteindre la maturité comme « *routier* ». Sans même aller jusqu'à mentionner les problèmes particuliers de l'homosexualité qui rongent les mouvements de jeunesse dès qu'ils atteignent un degré excessif d'homogénéité institutionnelle, il faut relever combien le scoutisme a échoué dans sa prétention à préparer les adolescents à leur future vie sociale. Le scoutisme ne prépare pas à la vie adulte, mais à une *vie adulte scout*. Le scoutisme est moins une pédagogie sociale qu'une vision utopiste de la société. On comprend aisément que les régimes totalitaires aient interdit le scoutisme, tout en reprenant soigneusement ses méthodes et ses principes.

Certes, et c'est une idée qui se répand toujours davantage dans notre société fascinée par les pouvoirs de la jeunesse, on pourrait imaginer que les groupes juvéniles, que la vie juvénile actuelle, donnent un jour sa forme

¹ R. FAU, *op. cit.*, pp. 57 et 89; H. ROTH, *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*, pp. 182-189.

² J. CHAZAL, *Déconcertante jeunesse*, pp. 98 ss.

³ R. BASTIDE, *L'importance des groupes dans les rapports d'homme à homme*, p. 492.

sociale à notre société¹. Par un coup de force, par une révolution de la jeunesse, ce que J. Jousselin avait appelé une *politique de la jeunesse*², les formes sociales vécues par la jeunesse pourraient être imposées à toute la société. Ce messianisme juvénile, qui rappelle sous une forme plus sociale et politique, la « mission de l'adolescence » dont M. Debesse s'était fait l'interprète³, nous semble appartenir à cette vision de l'histoire selon laquelle la société doit parfois se régénérer pour ne pas mourir. Au contraire tout nous montre, et cette étude en particulier, que l'évolution sociale se fait par une dialectique de l'imitation et de l'invention, de l'institution et de l'événement qui, toute lente qu'elle soit, a quand même le mérite de maintenir un caractère essentiellement démocratique, ce qui nous paraît être l'essentiel.

Il n'en reste pas moins que ce qui rend le scoutisme inapte à répondre aux problèmes moraux de la jeunesse actuelle, lui donne des avantages dans la rééducation et la réadaptation de délinquants ou d'asociaux, comme le montre aisément H. Joubrel dans son excellent plaidoyer pour le scoutisme⁴.

Le groupe joue donc un rôle positif pour autant qu'il reste ouvert. La « bande » par contre peut être dangereuse pour les éléments asociaux et surtout pour les adolescents qui souffrent de carences affectives. Alors que l'adulte doit se garder d'intervenir dans la vie d'un groupe, il doit surveiller la bande pour éviter qu'elle ne prenne une allure pathologique.

Cependant l'élément le plus menacé de la bande est presque toujours le meneur. Tous les ouvrages qui touchent de près ou de loin à la sociologie juvénile réservent toujours un chapitre important au meneur du groupe, au « leader ». Tout d'abord parce qu'il symboliserait au sein du groupe, même délinquant, l'élite dont nous avons relevé l'importance dans la mythologie de l'éducation bourgeoise. Mais cet intérêt pour le rôle du meneur s'explique aussi si l'on songe aux problèmes psychiques qu'il doit résoudre. Non qu'il soit forcément un délinquant, puisque celui-ci est en général un isolé. Ce n'est que par exception, par besoin de protection, que le délinquant s'introduit dans un groupe.

Le meneur est plutôt le membre fort, influent, celui que l'on désigne justement dans le scoutisme par le terme significatif de « caïd »⁵. Le meneur impose et fait respecter les coutumes, la « loi », que les autres membres du groupe subissent. Il est celui qui s'engage le plus profondément dans l'existence du groupe et qui, par conséquent, en est le moteur. Si le meneur trouve une satisfaction particulière dans le groupe en y jouant le premier rôle, il aura donc, à la différence des autres membres, tendance à prolonger à tout prix la vie du groupe⁶. Il désirera en resserrer la cohésion car il

¹ K. SEIDELMANN, *op. cit.*, pp. 235-259.

² J. JOUSSELIN, *Jeunesse, fait social*.

³ M. DEBESSE, *L'adolescence*, pp. 112-118.

⁴ H. JOUBREL, *Le scoutisme dans l'éducation et la rééducation*.

⁵ H. JOUBREL, *op. cit.*, pp. 60-63 et 70.

⁶ R. FAU, *op. cit.*, pp. 80-83.

serait le premier à souffrir d'une éventuelle dissolution. Cette fixation est particulièrement sensible dans le scoutisme où de brillants animateurs deviennent incapables de s'adapter à la société adulte et prolongent à tout prix leur activité scout jusqu'à leur vieillesse.

Si le groupe est rarement dangereux pourquoi donc provoque-t-il l'hostilité des adultes ? Parce que ses formes sont en général désagréables. A l'abri du groupe, l'adolescent adopte une attitude agaçante à l'égard des adultes, que ce soit par son indifférence, par son mépris ou même par ses moqueries. Parfois aussi l'hostilité de l'adulte provient de son impuissance à diriger un groupe. La tension actuelle nous semble donc la conséquence d'une situation difficile. L'absence de lieux propices à la vie sociale juvénile, la méfiance des adultes ne sont pas propres après tout à créer un climat de détente ¹. Il y a dans les scènes où se manifestent les exploits des « holigans » ou des « Halbstarken » plus de désespoir qu'une volonté systématique de nuire. Ph. Parrot insiste de son côté sur la valeur symbolique des actes de violence ou des attentats commis par des jeunes ². Nous reviendrons encore sur ces réactions particulières à la jeunesse de notre société industrielle.

En fait, l'évolution pathologique ou criminelle d'une bande est rare. Elle est liée à la présence d'éléments pathogènes qui s'y glissent pour utiliser les autres à leur seul profit. Nul exemple n'est plus brillant que l'admirable film de Buñuel *Los Olvidados*, où le cinéaste espagnol a évoqué les rapports d'un groupe juvénile et d'un délinquant. Celui-ci mourra de façon poignante dans la solitude la plus complète. D'autre part, il ne faut pas oublier l'action néfaste des adultes qui ne se sont pas frottés d'utiliser les groupes juvéniles à des fins subversives ou politiques. Telle fut l'histoire du mouvement germanique de Wynecken, de la « Jugendkultur » ou, plus récemment encore, celle de l'embarquement de la jeunesse dans certains régimes totalitaires ³.

Cette esquisse de la dynamique du groupe juvénile permet de dégager une forme positive de la vie sociale juvénile : le *groupe libre*. Celui-ci est transitoire, temporaire, et ouvert. Il n'est pas organisé directement par les adultes et il n'a, si possible, point de meneur ⁴. Ainsi plutôt que la clique ou la bande, faut-il favoriser la coterie, c'est-à-dire le groupe de camarades qui suppose l'initiative libre mais responsable des adolescents, la reconnaissance et le respect mutuels. H. H. Muchow a du reste noté combien la jeunesse actuelle préfère aux amitiés exclusives des générations passées, la *camaraderie*, au grand scandale des aînés qui jugent cette relation trop fragile. Ce qui est faux car, bien que la camaraderie montre plus de dis-

¹ 8000 adolescents, pp. 25, 64, 100, 136.

² Ph. PARROT, *op. cit.*, pp. 94 et 147-171.

³ E. SPRANGER, *Psicología de la edad juvenil*, pp. 53-54, 159; cf. K. SEIDELMANN, *op. cit.*, pp. 27-45 et 50-53.

⁴ H. H. MUCHOW, *op. cit.*, pp. 119-121; R. FAU, *op. cit.*, pp. 63-68.

création affective, elle suppose une vie commune basée sur la communication dans le loisir, le sport ou l'activité culturelle; alors que l'amitié s'épuisait souvent dans la quête vaine de l'identification personnelle. A la ressemblance hypnotique des amis, la jeunesse préfère la reconnaissance des camarades. Elle apprécie le dialogue, l'action commune, l'entreprise et le jeu communs.

49. L'INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE DU GROUPE JUVÉNILE

La sociologie de l'adolescence nous conduit à insister sur la valeur ambiguë de la dynamique du groupe juvénile: celui-ci est nécessaire à l'évolution des adolescents, quoiqu'il puisse parfois fixer prématurément cette évolution à un stade infantile et pathologique.

La pédagogie moderne, qui a voulu faire une place au groupe juvénile, n'a pas toujours tenu compte de cette ambiguïté et a maintenu des positions paradoxales.

Pour reprendre un exemple déjà cité, R. Cousinet, dont les recherches sur la vie sociale de l'enfant et les possibilités d'une méthode de travail libre par groupes sont bien connues, n'a jamais cru à l'application de ses idées à l'enseignement secondaire¹. Il n'est pas étonnant qu'à sa suite, le R. P. Bonnet de Pailleret ait pu conclure, dans son importante postface à l'ouvrage de R. Cousinet², à la quasi-impossibilité de l'utilisation de cette méthode dans l'enseignement du second degré. Ce constat négatif provient d'une connaissance insuffisante et partielle du groupe juvénile puisque R. Cousinet ne l'a envisagé qu'en fonction du groupe infantin. Le groupe juvénile lui apparaît, par comparaison, si labile et si informel que son utilisation didactique lui semble nulle. Il rejoint curieusement l'opinion traditionnelle, selon laquelle l'enseignement secondaire doit être individualiste et ne doit pas tenir compte de la vie sociale des élèves.

D'autres auteurs, qui partent de tout autres prémisses, n'arrivent guère plus à proposer des solutions concrètes. Constatant que l'enseignement secondaire est individualiste, ils postulent — à priori — la nécessité et la valeur éthique du travail par groupes sans pour autant étudier les formes propres à l'adolescence. Ainsi H. Aebli qui, sous l'influence des théories psychologiques de J. Piaget, a établi l'importance des relations sociales et de la socialisation dans l'évolution de l'intelligence, ne se réfère jamais aux groupes concrets de travail³. Les pédagogues semblent en quelque sorte avoir été séduits par l'idée pédagogique du travail en groupes, sans en peser toutes les exigences didactiques.

¹ R. COUSINET, *La vie sociale des enfants*, cf. chap. VI, et plus particulièrement les pp. 96-97.

² R. COUSINET, *Une méthode de travail libre par groupe*, pp. 98-99.

³ H. AEBLI, *Didactique psychologique*, pp. 53, 58 et 95 surtout.

Si l'Education nouvelle a renoncé partiellement à appliquer la méthode du travail par le groupe dans l'apprentissage intellectuel au niveau secondaire, elle a voulu renouveler la formation éthique en réservant une place, dans les institutions scolaires, à la vie sociale des élèves. En effet, à l'origine, l'Education nouvelle s'était fait connaître par des initiatives audacieuses que l'on a appelées « l'autonomie des élèves » (A. Ferrière) ou « l'auto-éducation du groupe » (J. Piaget) ou surtout « selfgovernment »¹. Puisque les adolescents devront, comme adultes, vivre dans des communautés, ne faudrait-il pas leur apprendre dès l'école à acquérir leur autonomie morale et une expérience socialisante ? Les éducateurs se sont donc ingénies à inventer des situations concrètes, des tâches pratiques, des activités où les élèves pourraient apprendre à collaborer entre eux et avec leurs maîtres, à prendre des initiatives et à manifester leur sens de la responsabilité personnelle. L'idée du « selfgovernment » a même abouti à la forme extrême et radicale du mouvement des écoles libertaires du nord de l'Allemagne et surtout de Hambourg².

La critique du mouvement libertaire est facile, comme celle de toute utopie, d'autant plus qu'elle ne tient pas assez compte des idées politiques et sociales qui l'expliquaient, de sorte que son échec a discrédité toutes les autres méthodes. Certes, vouloir confier une part égale de la direction de l'école aux élèves et aux maîtres, postuler que les maîtres étaient au même niveau que les élèves, bref instituer un égalitarisme scolaire, c'était appliquer une vision schématique à une réalité complexe. Mais comme le « selfgovernment » n'implique nullement l'égalitarisme, on ne peut se prévaloir de l'expérience utopique des écoles libertaires pour condamner *ipso facto* les autres méthodes, plus subtiles et nuancées, de l'école nouvelle.

Les maîtres, dans le « selfgovernment », ne prétendent pas supprimer les différences qui existent dans toute situation éducative. Ils n'abandonnent pas pour une « égalité humaine » (une égalité tout arithmétique d'ailleurs) leurs responsabilités, mais ils proposent des tâches qui conviennent aux possibilités de leurs élèves. On ne peut donc leur reprocher de simplifier leur tâche puisqu'ils veulent au contraire étendre leur responsabilité éducative jusqu'à faire participer les élèves non seulement à la gestion administrative (s'il s'agit d'un internat) mais surtout aux problèmes de discipline de la communauté scolaire.

Remarquons d'ailleurs que la cohabitation forcée qui caractérise les écoles privées et les internats où eurent lieu ces expériences favorisait le « selfgovernment » puisqu'elle suppose toujours un partage des responsabilités et des devoirs.

Néanmoins ce qui nous frappe dans toutes ces différentes expériences, c'est la conception individualiste de la vie morale qui les fonde. Car il s'agit bien d'un « self-government », d'une « autonomie » morale, d'une

¹ R. HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, pp. 562-565.

² Cf. J. R. SCHMID, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, mais aussi les ouvrages des animateurs : GLÄSS, NATROP, etc., et K. PFAFF, *Die Welt der neuen Jugend*, pp. 72 ss et 206-208.

« auto »-éducation. Et le fait qu'il s'agissait toujours d'écoles privées ou de luxueux internats confirme cette impression. C'était justement l'originalité du mouvement libertaire d'avoir introduit un « selfgovernment » dans une école publique. Le « selfgovernment » n'est en fait qu'une forme moderne d'une conception aristocratique de l'éducation morale dont la tâche première est de former des chefs. Certains éducateurs l'avouent d'ailleurs naïvement ¹. D'autres, plus lucides, s'en gardent bien comme R. Hubert qui souligne qu'il s'agit de former des citoyens et non des chefs. ² Soit, mais ces citoyens autonomes, qui ressemblent étrangement aux monades, comment arriveront-ils à créer une communauté ? Il semble que Leibniz ait été plus conséquent lorsqu'il supposait une harmonie préétablie, alors que R. Hubert se contente d'évoquer une très vague « communauté spirituelle » (pp. 58-63). Cette recherche d'une autonomie n'a de sens qu'alliée à une conception oligarchique ou même aristocratique de la société (ce que les fondateurs du « selfgovernment », les Anglais Arnold ou Badley, admettaient sans autre). Elle est incompatible avec une conception démocratique de la société.

Enfin elle est loin d'être justifiée sur le plan psychologique car, comme R. Fau le rappelle, elle provoque par les excessives responsabilités qu'elle impose aux élèves une action traumatisante pour l'enfant et douloureuse pour l'adolescent. Elle conduit à un véritable surmenage affectif et éthique ³.

En conclusion, tenir compte de la vie sociale juvénile signifie aussi peu remettre l'école entre les mains des élèves et ramener le maître au niveau de l'égalitarisme utopique de la pédagogie libertaire, que créer un microcosme social selon le « selfgovernment ». L'école n'est pas la société totale. L'élève n'est pas un adulte; il n'est même pas un adolescent complet, puisque cet « élève » est aussi ce « fils », ce « membre » de tel mouvement de jeunesse. L'école doit respecter ses limites. D'autre part il faut se méfier de l'idée impliquée par la doctrine du « selfgovernment », que l'école prépare à la vie. En effet si chaque adulte, dans notre société, peut participer personnellement et d'une façon responsable à la vie de la collectivité, il n'est pas dit qu'il l'apprendra pendant son adolescence en imitant, petit à petit, les institutions et les formes de la vie adulte. Trop souvent l'Education nouvelle a cru que la formation morale se ramenait à vivre pleinement dans un microcosme scolaire à l'image du macrocosme social adulte.

John Dewey, lorsqu'il se révolte à juste titre contre un système scolaire sclérosé dans ses traditions et ses manies inutiles, a raison d'exiger que l'élève vive aussi à l'école son enseignement ⁴, mais il se trompe lorsqu'il suppose qu'il suffit d'introduire

¹ L. GUITTARD, *Pédagogie religieuse des adolescents*, p. 189.

² R. HUBERT, *op. cit.*, p. 562.

³ R. FAU, *Les groupes d'enfants et d'adolescents*, pp. 99-100.

⁴ J. DEWEY, *The school and society*, p. 36.

la nature et la société dans la classe » pour insuffler la vie à l'enseignement (p. 62). L'école n'est pas une propédeutique à la vie, mais bel et bien une vie propre et particulière. On ne formera pas les adolescents en leur demandant d'imiter, ou pis encore de mimer les actes des adultes dans des institutions imaginaires, souvent bizarres, qui n'ont de valeur sociale que celle que leur donne une pédagogie trop ingénieuse et trop naïve¹.

Ce sera en demandant et en permettant aux adolescents de *vivre pleinement leur vie actuelle d'élèves ou d'apprentis* qu'ils atteindront leur maturité. Si le pédagogue tient compte dans son enseignement, dans la vie et le travail de ses classes, du groupe juvénile, ce n'est pas au nom de la valeur future de la vie communautaire, mais parce que le groupe juvénile est une des formes typiques de la vie juvénile contemporaine, parce qu'il est nécessaire à l'évolution de la morale juvénile. L'éducateur n'a pas besoin d'imposer le travail par groupe; il ne doit même pas enseigner le travail par groupe. Rien ne serait plus illusoire que d'avoir au programme une heure de technique de travail par groupes. Il ne s'agit donc pas d'ajouter une nouvelle discipline au programme ou de surcharger encore l'horaire, mais d'exiger des professeurs un effort de réflexion critique, pour qu'ils organisent leur enseignement de façon à ne pas empêcher le travail par groupes et si possible à proposer des tâches qui le favorisent.

Or l'enseignement secondaire tel que nous le connaissons élimine actuellement a priori tout travail par groupes libres. Le morcellement de l'horaire, la brièveté des leçons, le système d'émulation basée sur les travaux et les interrogations individuels, la disposition et le matériel de nos classes, tout isole l'élève dans son effort intellectuel. Et cependant, nous avons vu dans le précédent chapitre combien certains travaux peuvent être favorables au développement de la vie morale juvénile et favoriser l'épanouissement intellectuel: la monographie, la recherche libre ou dirigée de documents, les enquêtes, l'usage généralisé des dictionnaires et des ouvrages de référence, la confection et la publication des documents nécessaires à un exposé ou à l'enseignement. Tout ce que R. Cousinet comprend dans « l'apprentissage de l'apprentissage »² est didactiquement réalisable pour autant que pédagogiquement on soit convaincu de sa valeur. De nombreuses expériences, souvent discrètes et locales, sont là pour nous persuader de son efficacité.

Pour l'instant, tout ce travail, s'il existe, est repoussé hors des classes et se fait dans la solitude de la maison. Même si l'on désire réduire la part de ces travaux à l'école et les laisser au domaine du loisir, encore faudrait-il que nos écoles possèdent des bibliothèques suffisantes et ouvertes pendant toute la journée, des salles de travail et d'études avec les instruments nécessaires, et même un horaire qui permette des initiatives en dehors

¹ M. A. BLOCH, *La Pédagogie des classes nouvelles*, p. 58; H. ROTH, *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*, pp. 175-177.

² R. COUSINET, *Pédagogie de l'apprentissage*.

du travail nocturne à domicile. Dès lors on peut se demander si l'opposition du corps enseignant au travail libre par groupes ne provient pas simplement de sa mentalité de routine, de sa paresse didactique, de sa croyance aveugle à l'efficacité éternelle d'une pédagogie née à la fin du xvii^e dans les collèges jésuites ¹.

Le maître aurait donc toujours davantage un rôle d'organisateur ². Mais, par-delà cet effort de réflexion du maître pour organiser ses cours en préférant certains devoirs, en repensant son usage du temps scolaire, en se préoccupant sans cesse de la signification sociale de son enseignement ³, rien ne l'empêche de prévoir, si les élèves y sont disposés, des activités plus vastes qui dépassent les limites du programme. La pédagogie traditionnelle connaissait déjà la fête scolaire, les excursions scolaires, les échanges d'élèves. Il suffit donc de généraliser ces usages et surtout de laisser le plus d'initiative possible aux groupes d'élèves ⁴. Ainsi de la multiscopie des documents pourrait-on passer au journal scolaire, puis à l'échange épistolaire collectif et à la correspondance interscolaire. Plus tard le séjour à l'étranger et les échanges pourraient mettre une classe, une école, en relation avec d'autres, parfois même en y intéressant des sociétés d'adultes. Toutes ces propositions pourraient, dans le cadre d'une *pédagogie de la coopération scolaire* ⁵, non seulement s'intégrer dans l'ensemble de la communauté scolaire, mais prendre des dimensions nationales, et même internationales inattendues. Malheureusement G. Prévôt semble avoir conçu « sa » pédagogie coopérative en fonction des internats ou des écoles rurales qui forment une unité sociale assez rare dans un établissement urbain.

Par contre G. Prévôt a structuré cette coopération scolaire jusqu'au point de créer de véritables coopératives qui, sans aucun doute, sont utiles pour développer des écoles pauvres ou isolées, mais qui ne respectent pas la caractéristique essentielle de la vie sociale juvénile : la liberté du groupe juvénile. En effet nous n'avons pas affaire à des collectivités, mais à des groupes librement organisés et qui doivent le rester si notre analyse de leur rôle dans la formation morale est exacte ⁶. Le maître ne sera pas un animateur, encore moins un organisateur, mais un *conseiller*. Il *accompagne*, comme le dit fort bien R. Cousinet, toutes ces activités, donnant des idées, indiquant des sources ou des documents, dissolvant les groupes qui se sont sclérosés en cliques ou en bandes, bref il remplit un rôle actif de présence attentive.

¹ Numéro spécial *Les jeunes*, p. 38.

² H. TUGGENER, *Der Lehrer*, pp. 125-130.

³ K. PFAFF, *Die Welt der neuen Jugend*, pp. 238 ss.

⁴ Cf. M. A. BLOCH, *op. cit.*, pp. 93-100; les articles de L. MARTINIE, B. COLLET et J. HERPEUX sur *Les équipes d'élèves*.

⁵ G. PRÉVOT, *Pédagogie de la coopération scolaire*.

⁶ R. COUSINET, *Leçons de pédagogie*, pp. 16-22; cf. *Gruppenarbeit nach dem Jena-plan*.

C'est dire qu'il n'y a pas de méthode de travail par groupes au sens strict du mot. La réticence de R. Cousinet que nous signalions au début de ce paragraphe est donc justifiée. Mais il y a par contre une *préoccupation pédagogique de la vie sociale juvénile*. Nous faisons donc nôtre l'excellente remarque de A. Ischer¹ : « Ce n'est pas une meilleure méthode, c'est un climat plus moral que nous cherchons à créer. »

50. DU « KIBBOUTZ » A LA « COLLECTIVITÉ » JUVÉNILE

Nous avons vu que l'intérêt pédagogique du groupe juvénile est grand, mais qu'il n'était pas possible d'envisager une « pédagogie du groupe juvénile » dans l'enseignement secondaire normal. Cette conclusion partiellement négative ou, à tout le moins, prudente, n'exclut cependant pas l'utilisation systématique du groupe dans la psychothérapie ou d'une façon plus générale dans la rééducation des adolescents. Comme ceux-ci souffrent de carences affectives qui provoquent des conduites asociales, anti-sociales, ou d'inadaptation sociale, d'origines très diverses, il convient d'utiliser le groupe fermé, la « bande » donc, pour rompre leur isolement pathologique et intégrer ces jeunes dans la société.

Il n'est pas étonnant de voir que les spécialistes de la rééducation ont depuis longtemps utilisé ces techniques et qu'ils ont obtenu des résultats probants². Il n'en reste pas moins discutable de s'appuyer sur ces expériences pour prévoir une pédagogie du groupe dans l'enseignement normal.

Cependant quelques expériences radicales contemporaines ont bouleversé cette conclusion. Partant du principe, ou de la constatation, que la société des adultes est structurée selon des communautés ou même des collectivités, quelques éducateurs ont construit des institutions sociales fermées et autonomes qui réalisent concrètement l'ancienne utopie sociale d'un Fourier ou même l'idéal communautaire platonicien. Ces initiatives nous intéressent particulièrement parce qu'elles proposent une solution toute nouvelle au problème de la formation morale et sociale de la jeunesse. Deux exemples retiendront notre attention. L'un, le *Kibboutz* israélien, est une collectivité de caractère essentiellement agricole ; l'autre, la *collectivité* soviétique, est essentiellement industrielle.

Le *Kibboutz* est une communauté agricole, comme il en existe plus de trois cents actuellement en Israël, d'environ 500 membres, chargé de défricher et de mettre en valeur une parcelle du désert qui entoure ce nouveau pays. Le *Kibboutz* est basé sur une doctrine politique et sociale qui prévoit une vie totalement communautaire et égalitaire où la jeunesse

¹ A. ISCHER, *Notes de pédagogie*, pp. 92-95.

² R. FAU, *Les groupes d'enfants et d'adolescents*, pp. 15-134; M^{me} J. FAVEZ-BOU-TONNIER, *Le rôle de la psychologie dans la rééducation de l'enfant inadapté*, p. 916.

forme une société d'enfants au sein de la communauté des adultes. Lorsque l'adolescent atteint sa maturité, il doit obligatoirement passer une année en dehors du Kibboutz, afin de s'éprouver et, s'il le désire, de s'adapter à la vie extérieure. En général, la plupart de ces jeunes demandent à revenir dans leur Kibboutz comme membre adulte cette fois-ci. Cette vie communautaire, d'inspiration marxiste mais de tendance trotskyste, exige la participation totale de chaque membre à la vie collective et la libération de la femme par l'éducation collective des enfants.

Comme un article important de H. Ormian¹ l'a montré, les résultats de cette pédagogie radicale sont tout à fait satisfaisants. La plupart des « sabras »² évoluent de façon positive, sans heurts, bien qu'on constate leur désintérêt complet pour l'école et la culture écrite (qui est loin de recouvrir, rappelons-le, toutes les formes de culture). Les objectifs d'une formation communautaire agricole sont donc atteints. Mais l'étude approfondie de M. E. Spiro³ nuance cette impression globale. Cet auteur américain, qui a vécu assez longtemps dans un Kibboutz pour y gagner la confiance de ses membres et surtout des jeunes, y a été frappé par l'agressivité insolente et l'hostilité de la jeunesse. Cette sociabilité fruste se manifeste aussi bien à l'école où M. E. Spiro décrit des scènes invraisemblables (pp. 317-326), qu'à l'égard des étrangers au Kibboutz. Les jeunes sont souvent renfermés sur eux-mêmes et très peu communicatifs (pp. 424-429). L'auteur en déduit un malaise affectif surtout à l'égard des parents qui auraient, aux yeux des « sabras », rejeté et abandonné leurs enfants (pp. 429-445). Par contre, il note leur équilibre sexuel, l'aisance de leur coéducation et la facilité qu'ils montrent à s'adapter à leur rôle d'adulte tant dans la vie conjugale que dans la vie communautaire (pp. 329-336).

Cette expérience immédiatement contemporaine est très proche, et s'inspire sans aucun doute (encore que le travail de M. E. Spiro n'y fasse point allusion) des tentatives de A. S. Makarenko en URSS pour fonder une pédagogie de la *collectivité*, non dans des communautés agricoles, mais dans des communautés industrielles. La première expérience, exemplaire à maints égards⁴, de A. S. Makarenko est née du besoin impérieux de résoudre les problèmes que posait aux autorités bolchéviques, l'existence de bandes de vagabonds, d'enfants abandonnés et d'orphelins après la guerre de 1914-18 et la Révolution. Pour rééduquer ces jeunes, A. S. Makarenko imagina de créer un centre autonome dans un domaine abandonné où il monta avec ces enfants et ces adolescents une usine de mécanique de précision et une entreprise agricole et industrielle.

¹ H. ORMIAN, *Quatre schèmes d'adolescents en Israël*.

² Le terme de « sabra » désigne celui qui est né et a vécu constamment dans un Kibboutz.

³ M. E. SPIRO, *Children of the Kibboutz*.

⁴ A. S. MAKARENKO, *Le Poème pédagogique*; cf. aussi le film de N. EXK, *Le chemin de la vie*.

A la base de cette expérience pédagogique, étonnante encore de nos jours, se trouve l'idée que l'éducation est une « tâche politique » qui doit se développer en fonction de l'évolution de la société et de ses besoins politiques. Par conséquent il fallait donner immédiatement à cette jeunesse la possibilité de vivre pleinement et actuellement cette nouvelle forme sociale idéale que représente pour A. S. Makarenko, la société communiste¹. Ceci d'autant plus que l'éducateur n'éduque pas directement. Son action est indirecte et subordonnée à l'action du milieu qu'il organise à l'image, étroitement intégrée, de la société bolchévique (pp. 55-57). Pour A. S. Makarenko, la collectivité des enfants n'est pas un microcosme, comme nous l'avions rencontré dans la pédagogie du « selfgovernment », mais une société complète et juvénile qui s'organise de façon autonome selon les mêmes principes et les mêmes formes que la société des adultes. Il ne s'agit donc pas d'identifier la collectivité des enfants et celle des adultes.

On a pu croire qu'à l'origine de cette pédagogie, se cachait une mobilisation industrielle de la jeunesse². Rien n'est plus faux et rien ne correspond moins aux idées de A. S. Makarenko qui a toujours insisté sur l'aspect dialectique de sa pédagogie (p. 119). En effet l'enfant ne doit pas être un objet pédagogique, un pion dans l'enjeu de l'industrialisation rapide de l'URSS, mais il doit y participer comme *sujet*. Car si l'idéologie du travail est commune aux deux collectivités, parce que le travail est le propre de tout être humain conscient de sa tâche, il n'en reste pas moins que l'enfant est un apprenti et que son travail doit être pédagogique et éducatif. Il est un sujet qui apprend à s'intégrer (p. 110). Certes certains propos des dirigeants soviétiques, ou plus grave encore, l'évolution même de la notion de la collectivité éducative permettrait de supposer que les idées de Makarenko n'ont pu s'imposer en URSS. Dans son *Histoire de la pédagogie soviétique*, C. Volpicelli a montré que cette interprétation partielle était due à l'incertitude de la politique officielle des responsables de l'éducation publique soviétique. Ceux-ci ont toujours hésité, et semblent hésiter encore, entre une distinction radicale entre travail et culture (école et usine) et la confusion de deux solutions, incompatible avec la dialectique que proposait Makarenko, mais compatible — hélas ! — avec ce que nous savons du dogmatisme stalinien³.

La pédagogie de Makarenko nous semble être la forme la plus logique et la plus solide d'une pédagogie de l'adaptation sociale telle qu'on la trouve par ailleurs aux USA et telle que le « selfgovernment » l'envisageait, mais limitée à une élite aristocratique et oligarchique. En fait, aussi

¹ A. S. MAKARENKO, *L'éducation dans les collectivités d'enfants*, pp. 70-72; cf. I. LÉZINE, A. S. Makarenko, pp. 55-57.

² J. EHRET, *Die Entstehung der Sowjetpädagogik*; *ibid.*, *Die neue Entwicklung der Sowjetpädagogik*.

³ L. VOLPICELLI, *L'évolution de la pédagogie soviétique*, en particulier les pp. 25-36, 95-106 et 226.

bien la pédagogie de Makarenko que celle des Kibboutz (toutes deux d'inspiration marxiste) rejoignent l'attitude que l'on retrouve dans les ouvrages de l'école sociologique de la « cultural anthropology » auxquels nous faisons allusion dans notre introduction à ce chapitre¹. Il s'agit de faire passer l'enfant le plus vite possible et avec le moins de heurts, à son rôle d'adulte. *Non pas à la maturité, mais à son rôle social*. Dans la perspective où nous nous sommes placés, c'est préférer à la morale *la moralité*; c'est toujours encore envisager l'adolescence comme un mal nécessaire. Cette perspective est parfaitement cohérente avec la morale marxiste ou plus exactement avec la morale communiste pour qui le sujet de la dialectique hégélienne fait place à l'épiphénomène d'une dialectique de la nature.

Or, cette pédagogie n'a pas empêché le phénomène des « Halbstarken » de s'étendre à la Russie même. M. E. Spiro, nous le notions plus haut, souligne, chez les « sabras » qu'il a étudiés, l'absence de maturité affective et l'agressivité sociale. Ces phénomènes sont actuellement sensibles dans la plupart des pays où domine une conception adaptative de l'éducation secondaire. En effet ce sont des formes frustes d'une réaction de la jeunesse contre l'obstination des adultes à ne pas reconnaître la singularité de l'existence juvénile². Une société qui ne songe qu'à adapter ses adolescents à la société adulte est en fait une société qui refuse de faire une place réelle et constructive à l'adolescence. *Celle-ci n'existe que dans une société qui accepte le risque de mettre à part ses adolescents pendant une période suffisamment longue où ils pourront faire leurs expériences qui modifieront ensuite la structure sociale*. Il faut que les adolescents aient le sentiment, et la certitude, qu'ils sont eux aussi considérés comme des *sujets* responsables de la société³. Mais cela implique que la société se considère elle-même comme discutable et qu'elle admette des modifications. Alors il y aura une véritable formation morale qui consiste, comme nous le verrons dans un prochain chapitre⁴, à montrer comment l'histoire personnelle de l'individu est liée dialectiquement à l'histoire de la collectivité et comment la prise de conscience personnelle mord sur la prise de conscience collective. Une véritable formation morale est une mise en question du maître, de l'élève et de leur société.

C'est pourquoi nous rejetons aussi bien une conception individualiste et spiritualiste de la formation morale — parce qu'elle ne répond pas aux problèmes des rencontres avec autrui — qu'une pédagogie de la collectivité qui supprime le problème moral en le réduisant aux questions pragmatiques d'une moralité à respecter.

¹ Cf. par exemple les trois chapitres, IX à XI, de K. G. GARRISON, *Psychology of adolescence*, pp. 216-292.

² F. H. TENBRUCK, *La jeunesse moderne*.

³ L. VOLPICELLI, *Dell'infanzia all'adolescenza*, pp. 102-127.

⁴ Chap. V, surtout le § 70.

51. PÉDOCRATIE, GÉRONTOCRATIE ET « CULTURE JUVÉNILE »

Nous venons de signaler que dans de nombreux pays les jeunes ont réagi à une éducation purement adaptative, par des mouvements qui ont frappé tous les observateurs. Aux USA et en Angleterre, on a même parlé d'une véritable « culture juvénile » qui créerait une société fermée sur elle-même, une « pédocratie » aux formes de vie distinctes et aux expressions culturelles propres. C'est ainsi que l'on cite « la littérature hip », « la génération des beatniks » ou « beat-generation », parfois enfin « les angry young men »¹.

A première vue, cette « pédocratie » ne fait que répéter des phénomènes très connus comme par exemple le mouvement juvénile qui souleva la jeunesse allemande après la guerre de 1914-1918. Mais comme G. Lapassade le souligne², alors que le mouvement germanique était essentiellement révolutionnaire, même sous une forme peut-être naïve (il reprenait en particulier le mythe de la nature et de l'innocence naturelle), la « pédocratie » ne prétend pas réformer notre société, ni même la fuir, mais elle la nie, soit en affirmant la nécessité de la détruire, soit tout simplement en l'ignorant et en vivant dans un « autre » monde sans réelle consistance politique. Ces jeunes ne proposent pas de monde meilleur, ils n'en rêvent même pas; ils refusent le nôtre.

Certes, il est possible que l'apparition de cette « pédocratie », monde à l'envers du nôtre, ne soit que le fruit de l'insécurité de la jeunesse d'aujourd'hui. Devant un monde qui leur échappe, qui s'éloigne d'eux, ils construiraient le leur³. Car, comme le rappelle H. Wallon, « le groupe n'est pas forcément hostile à l'adulte »⁴. Il est cependant probable qu'il faille voir à cela une autre raison.

La « pédocratie » n'est pas la création d'un « monde de la jeunesse », c'est la destruction d'un monde où les jeunes ne trouvent pas de place. Ce serait donc une façon concrète d'anéantir le monde des adultes afin de pouvoir, peut-être (et tout le problème gît dans la maigre probabilité de cette hypothèse), trouver l'espace pour en construire un meilleur. Déjà J. P. Sartre avait, lorsqu'il décrivait l'adolescence de Genet⁵, montré l'influence néfaste et négative d'un monde qui semblait *trop plein* à l'adolescent. A cette remarque qui pourrait sembler trop proche de la métaphysique sartrienne, il faut ajouter d'autres témoignages qui tous décrivent cette réaction: H. H. Muchow⁶ note que notre société ne

¹ E. SOMANO, *Paidocracia y literatura*; cf. *Beatniks et jeunes écrivains américains*, numéro spécial de *Lettres Nouvelles*.

² G. LAPASSADE, *Les révoltes sans cause contre le bien-être*.

³ WILENSKY, *Travail, carrières et intégration sociale*, p. 603.

⁴ H. WALLON, *Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant*, pp. 10-11.

⁵ J. P. SARTRE, *Saint Genet*, pp. 29 ss.

⁶ H. H. MUCHOW, *Sexualreife und sozialstruktur der Jugend*, pp. 19-21, 96-97.

reconnaît pas socialement ni institutionnellement des rôles juvéniles; H. Joubrel¹, dans son étude sur les délinquants des familles aisées, voit une cause de leur instabilité dans leur impossibilité de trouver une place précise dans la société; enfin J. Hersch² rappelle que « les jeunes Suisses ne se sentaient plus dans le coup ». En d'autres termes cette « pédocratie » est moins une forme particulière du désir d'affirmation d'une génération montante, que la réaction seconde à une situation sociale défavorable. La pédocratie est la critique de la gérontocratie.

Ce que les jeunes vivent dans leur révolte, quelques sociologues le reconnaissent dans leur analyse scientifique des structures sociales occidentales. Que ce soit A. Sauvy ou G. Friedmann, ils notent le vieillissement progressif de la population qui impose toujours davantage un poids démographique sur les plus jeunes générations³.

Non seulement l'augmentation étonnante de la longueur moyenne de la vie humaine provoque un accroissement de la proportion des aînés dans la société, mais elle retarde l'intégration des jeunes en leur imposant une attente de plus en plus longue. Cette évolution démographique entraîne un vieillissement des conceptions de la vie, d'où l'importance de plus en plus grande accordée au passé⁴. Ce phénomène atteint toutes sortes de domaines, à commencer par celui de la langue, fait particulièrement sensible en France et dans les pays de langue française; et il se révèle dans la sclérose de l'invention sociale⁵. Les jeunes souffrent souvent de ne plus percevoir le mouvement inventif dans la société occidentale qui leur semble lié à la raréfaction des emplois par exemple, mais aussi de l'espace, comme le montrait dans un remarquable article, J. Fourastié⁶. Cette raréfaction des emplois, ce poids du passé, cette attente toujours plus longue de l'intégration sociale, introduisent une stabilité de plus en plus grande dans la société, ce qui entraîne une véritable sclérose sociale. R. Benedict, il y a bien longtemps, avait noté que notre société pourrait un jour souffrir d'un excès de conformisme social⁷. Et c'est pourquoi dans un numéro spécial de la revue *Argument*⁸, de nombreux collaborateurs se demandaient si la révolte des jeunes, leur indifférence ou leur repli dans une « pédocratie » n'était pas la conséquence normale d'une société vouée au bien-être.

Certes, et G. Friedmann dans ce même numéro le rappelait⁹, le bien-être n'est pas blâmable en soi car il recouvre un ancien et légitime désir de l'humanité occidentale : atteindre un minimum de bonheur dans un

¹ H. JOUBREL, *Mauvais garçons de bonnes familles*, p. 63.

² J. HERSCH, *La Suisse dans l'Europe actuelle*.

³ G. SAUVY, *La montée des jeunes*, pp. 15-21; G. FRIEDMANN, *Les jeunes aux prises avec notre monde technique*; R. DUMONT, *Terres vivantes*, p. 289.

⁴ J. DALMAS, *Ainsi vieillit notre jeunesse*, pp. 172 ss; G. FRIEDMANN, *op. cit.*, p. 25; G. SAUVY, *op. cit.*, pp. 150-151.

⁵ G. SAUVY, *Contre le coup du vieux*.

⁶ J. FOURASTIÉ, *Trois remarques sur le proche avenir de l'humanité*.

⁷ R. BENEDICT, *Patterns of culture*, pp. 199-201; cf. H. E. JONES, *The psychology of adolescent development*, p. 156.

⁸ *Le Bien-être*; K. PFAFF, *Die Welt der neuen Jugend*, pp. 138 ss.

⁹ G. FRIEDMANN, *Pour l'épanouissement du bien-être*; M. CROZIER, *Défense du bien-être*.

relatif équilibre économique-social. Mais comme l'écrit l'économiste américain G. Buchanan ¹, si la première révolution qui a introduit la possibilité même du bien-être pour l'ensemble de la population était légitime et nécessaire, une seconde révolution est nécessaire pour donner un sens à ce bien-être. Il faut que les jeunes en particulier reconnaissent que ce bien-être n'est pas un état dans lequel ils doivent s'installer ou auquel ils doivent se soumettre, mais qu'il est un mouvement dans lequel l'invention, et les risques qu'elle introduit, demande leur participation active, complète et directe. Cependant pour en convaincre les adolescents, les adultes, et les maîtres plus particulièrement, doivent engager le dialogue et donner aux adolescents des possibilités concrètes de s'exprimer sur les problèmes contemporains. Or, remarque J. Dalmas ², la disparition progressive, dans la presse et dans l'information, du témoignage, du pamphlet et de la prise de position nette, au profit d'une information pure et dégagée de toute responsabilité n'est-elle pas une des causes du désintérêt des jeunes ? C'est au niveau de la formation, de l'ouverture sur le monde que commence sans aucun doute une attitude ouverte et compréhensive à l'égard de la jeunesse.

Mais il faut aller plus loin encore. Ce n'est pas seulement de communication dont les jeunes ont besoin, c'est aussi, et nos analyses l'ont montré, un accueil qu'ils demandent. En effet, trop souvent, c'est l'agent de police qui est chargé, malgré lui, de représenter la société auprès de la jeunesse ³. Bloqué, l'adolescent ne sera pas capable de faire le premier pas. C'est à l'adulte qu'appartient le devoir du premier geste. Le maître contemporain, particulièrement, doit être attentif au besoin des adolescents modernes de rencontrer des hommes. J. L. Aranguren y voit même une des raisons profondes qui impose une réforme radicale de l'enseignement universitaire vers ce qu'il appelle « l'université positive » (qu'il distingue soigneusement de « techniciste ») ⁴.

Or c'est justement au moment où l'adolescent cherche un interlocuteur que les adultes se trouvent être le moins disponibles. C'est au moment où la génération précédente entre dans la crise de la cinquantaine qui l'absorbe entièrement ⁵ qu'elle devrait sortir d'elle-même pour répondre aux questions de la jeunesse. C'est pourquoi au lieu d'un accueil, c'est à une terrible loi du talion que se heurtent les adolescents. A l'origine de cette opposition de la « pédocratie » à la « gérontocratie » se trouve donc la crainte qu'éprouvent les aînés devant le dynamisme de la nouvelle génération. Car, accueillir les jeunes ne signifierait pas seulement leur faire une place où ils puissent s'établir et se fixer, mais se mettre en

¹ G. BUCHANAN, *Pour la seconde révolution*.

² J. DALMAS, *op. cit.*, pp. 191-198.

³ *Die Halbstarcken*, pp. 2 ss.

⁴ J. L. ARANGUREN, *El futuro de la Universidad española*.

⁵ H. L. WILENSKY, *op. cit.*, p. 593.

question et perdre peut-être sa propre position. Il ne faut pas sous-estimer les possibilités de rivalité, puisque l'adolescent par son sens positif exigera une possibilité concrète d'intégration¹.

Faudra-t-il remplacer la société « du bien-être » par une société « du risque » ?² Pas forcément, pour autant que l'on songe à préparer un dialogue entre les générations et qu'on ne laisse pas les adolescents répondre par une « pédocratie » à notre « gérontocratie ». Il est donc légitime en guise de conclusion de se demander quelle place l'adolescence occupe actuellement dans notre société. En effet avant de s'interroger sur le rôle de l'école et sur les possibilités qu'elle a de contribuer à ce dialogue entre générations, il faut reconnaître concrètement les possibilités sociales.

52. CONCLUSIONS PROVISOIRES : LA PLACE DE L'ADOLESCENT DANS LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE

Si le début de l'adolescence est clairement marqué par le passage de l'école primaire à l'école secondaire, ou de façon plus explicite encore, du secondaire au gymnase ou à l'apprentissage, aucun rite, aucune cérémonie, aucun signe ne marque la fin de l'adolescence.

Traditionnellement et dans les pays catholiques, la première communion ajoutait un signe de fêtes à ce passage de l'enfance à l'adolescence. Ph. Ariès a montré³ que même cette fête religieuse a de plus en plus perdu son sens social pour devenir une fête intime et familiale. A cette absence d'une reconnaissance sociale de la maturité, s'ajoute la confusion quant à la définition légale de la majorité. En effet, comme le note H. H. Muchow⁴ à propos de l'Allemagne de l'Ouest — observation valable d'ailleurs pour toute société européenne — la maturité militaire ne correspond pas forcément à la maturité civile et lorsqu'on passe du droit d'entrer au cinéma au droit de conduire une automobile ou au droit de se marier, la confusion devient déconcertante. A cette confusion de la limite ou, si l'on veut, du seuil de la maturité, s'ajoute celle de la définition même de la maturité.

Nous avons vu dans le chapitre I, et toute l'œuvre de la psychologue anglaise C. M. Fleming⁵ en est une perpétuelle démonstration, que l'adolescence se caractérise par une diversité grandissante — au point qu'il y a autant de maturités que de personnalités. E. Morin⁶ a donc raison de nier l'existence d'un « âge de l'adolescence », car il ne s'agit que d'une période particulière de la vie humaine qui peut, selon les individus, les classes sociales, les conditions politiques et sociales, s'étendre ou se raccourcir.

¹ BLONDEL, *Tricheurs et révoltés*, p. 165; A. REY-HELME, *Fonction de l'adolescence*, p. 8.

² M. DEOUY, *Le bien-être et le risque*.

³ PH. ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, pp. 131-132.

⁴ H. H. MUCHOW, *Sexualreife und sozialstruktur der Jugend*, pp. 74-79.

⁵ C. M. FLEMING, *Adolescence*, chap. IX.

⁶ E. MORIN, cité par G. COHEN-SÉAT, *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*, p. 230; W. JAIDE, *Eine neue Generation?* pp. 127 ss.

Il est vrai qu'on pourrait prendre comme point terminal de l'adolescence, donc comme signe de la maturité, trois facteurs qui normalement coïncident : l'entrée dans la pratique de la profession, le mariage et l'établissement d'un foyer autonome. Mais là aussi la situation contemporaine est confuse : les couples d'étudiants ne répondent que partiellement à ces caractéristiques, même si l'institution d'un salaire d'étudiant doit en modifier les conditions. Les formes de vie de la grande ville rendent souvent impossible tout mariage ou tout établissement d'un foyer autonome, bien que la maturité soit depuis longtemps atteinte¹.

On a enfin songé à identifier l'intégration sociale avec l'affirmation concrète et sociale de soi. Mais les Américains ont insisté depuis quelques années sur certains facteurs de la société moderne industrielle qui rendent cette identité impossible². En effet, A. Kardiner avait noté³ que l'affirmation de soi, c'est-à-dire la maturité, était atteinte lorsque l'individu était reconnu par la société comme tel, c'est-à-dire lorsqu'il répond aux caractéristiques du succès social tel qu'il est imaginé dans la culture du groupe. Développant ces remarques de Kardiner, D. Riesmann, dans son célèbre ouvrage⁴, a brossé le portrait de « l'homme de consommation » dont l'équilibre, c'est-à-dire la maturité, est mesuré non à la cohésion de sa personnalité, mais à sa capacité de s'identifier aux valeurs imposées par la société environnante. Il n'est pas jugé pour ce qu'il fait, mais par les relations sociales qu'il est capable d'établir. Toutes ces remarques ont été résumées par Anderson⁵ lorsqu'il analyse l'effet négatif de la société industrielle sur le processus de la maturité de l'individu qui doit y chercher seul son statut.

Les adolescents ne sont donc reconnus comme adultes ni par leur âge, ni par leurs fonctions, mais par leurs statuts sociaux et ceux de leurs familles⁶. Ils sont pris dans une société où la maturité ne se détermine plus éthiquement, mais par le mérite mondain. Ils sont les victimes d'une véritable « méritocratie », selon le mot de J. Habermas⁷, qui est soutenue par le pouvoir insidieux d'une presse d'informations. Celle-ci accélère l'évolution, sans cependant assurer la maturité.

Dans une telle perspective, le maître, selon D. Riesmann, a comme première fonction de propager des opinions : « Il est celui qui répand les messages concernant le goût, qui proviennent des centres urbains progressifs. »⁸ Et D. Riesmann de conclure que le maître remplit alors exactement la même fonction sociale que le département des relations humaines d'une grande usine : il renforce l'aliénation de l'adolescent en l'enfermant dans une idéologie⁹. Nous retrouvons ce que nous avons signalé à

¹ G. FERRY, *L'entrée du jeune ouvrier dans la vie professionnelle*, pp. 18-24.

² K. KENISTON, *Social change and Youth in America*.

³ A. KARDINER, *The psychological frontier of society*, pp. 409-410.

⁴ D. RIESMANN, *The lonely crowd*, p. 278; cf. R. DENNEY, *American Youth today*, pp. 127 ss.

⁵ H. H. ANDERSON, *The psychology of development and personal adjustment*, pp. 587-593; cf. E. C. EDWARDS, in « *Adolescence* », p. 185.

⁶ A. B. HOLLINGSHEAD, *Elmtown's Youth today*, pp. 127 ss.

⁷ J. HABERMAS, *Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie*, p. 227.

⁸ D. RIESMANN, *op. cit.*, p. 83.

⁹ D. RIESMANN, *op. cit.*, p. 85.

plusieurs reprises dans ce chapitre : la tendance moderne à prôner l'ajustement social, que ce soit sous la forme insidieuse que dénonce D. Riesmann, ou que ce soit sous la forme plus ambitieuse de l'éducation permanente.

Mais ne pourrait-on adopter un tout autre point de vue ? S'il est vrai qu'il semble difficile de parler d'un « âge d'adolescence », que cette période n'est plus soutenue par des rites et des cérémonies, que la maturité des adolescents n'est pas reconnue par l'ensemble de la société d'une façon claire et objective, l'existence que nous signalions dans le paragraphe précédent d'une « culture juvénile » ne permettrait-elle pas d'y voir l'apparition d'une véritable classe sociale ? Ne pourrait-on voir là une véritable prise de conscience de l'ensemble de la jeunesse ?

Cette hypothèse est violemment combattue par quelques sociologues¹ qui soulignent, à juste titre nous semble-t-il, qu'il ne s'agit pas d'une classe, mais d'un mouvement général de la société, d'un style de vie particulier, disons d'une « civilisation de la jeunesse »². La « pédocratie » est infiniment plus une prise de distance brutale par rapport à la société des adultes, que l'ébauche d'une prise de conscience de classe. Malgré les apparences, elle reste le fait de petits groupes très isolés, ce qui va bien dans le sens d'une société qui se cloisonne toujours davantage, comme l'affirme l'historien Ph. Ariès dans son étude sur l'évolution de l'enfance dans l'Ancien Régime³.

Si nous reprenons quelques aspects de la révolte de la jeunesse moderne, nous voyons en effet que l'élément frappant est l'exil culturel que ces manifestations démontrent. Cet exil culturel est la conséquence d'un sentiment aigu de l'impossibilité pour la jeunesse de vivre dans le monde des adultes tel qu'il existe actuellement⁴.

Suivons par exemple l'analyse que fait H. H. Muchow du phénomène européen des *jazzfans*⁵. Nous constatons qu'il s'agit d'une forme d'existence en retrait de la vie normale (la cave). Puis l'objet de ces activités est assez secret pour échapper aux non-initiés, c'est-à-dire aux adultes. Pour être « fan », il faut posséder un savoir théorique — que l'école ne donne point — transmis oralement — d'où son caractère initiatique — qui se renouvelle sans cesse — de sorte que même un adulte qui avait été au courant dans sa jeunesse se révèle tout à coup hors jeu. Ce savoir est enfin aussi pratique : il se danse. Ce qui est le meilleur moyen pour éliminer l'adulte quelque peu alourdi par ses années d'expériences.

H. H. Muchow note cet exil culturel non seulement dans le phénomène, assez excessif, des « fans », mais aussi dans le ton du langage juvénile. Il relève l'intérêt juvénile pour des œuvres qui se caractérisent par une « certaine tristesse », un humour

¹ E. COFFERMANN, *La jeunesse des blousons noirs* ; H. LEFEBVRE, *Introduction à la modernité*, p. 331.

² S. H. EISENSTADT, *Archetypal patterns of youth* ; J. ONIMUS, *Jeunesse inoccupée*.

³ Ph. ARIÈS, *op. cit.*, p. 351 ; K. NABELE, *Youth and society*, pp. 47-49 et 55 ; F. DE BARTOLOMEIS, *La psicologia dell'adolescenza*, pp. 288-291 et 336-341.

⁴ J. DALMAS, *op. cit.*, p. 166.

⁵ H. H. MUCHOW, *op. cit.*, p. 124-138 ; cf. LEFEBVRE, *Les jazzfans*.

désabusé et ironique qui se situe en deçà et de la sentimentalité et du tragique (pp. 107-114). Il note avec finesse cette attitude si actuelle qui consiste à jouer au plus fin avec l'adulte, à le blaguer, à le fuir. Les adolescents semblent surtout préoccupés d'éviter toute situation tendue qui pourrait provoquer une intervention punitive qui atteindrait à coup sûr son but (pp. 136-138).

Le Dr Rousselet est d'accord avec cette analyse de la culture juvénile, lorsqu'il remarque, chez les jeunes apprentis qu'il suit¹, la crainte de tout engagement sentimental, qui conduit souvent à la frigidité et à l'impuissance sexuelle.

E. Morin a donné, dans son analyse du cas *James Dean*², une excellente illustration de la culture juvénile contemporaine. James Dean, avec qui s'identifia immédiatement l'adolescent contemporain, partage le goût de la jeunesse allemande pour l'exil volontaire, l'humour sceptique « à la F. Sagan ». Il recherche aussi une vie intense sur le plan de l'exceptionnel, et le trouve dans le culte de la vitesse. En effet, non seulement dans la vitesse il est possible d'atteindre une griserie que H. H. Muchow signalait déjà à propos de l'extase provoquée par le jazz (pp. 105-107), mais cette quête de l'absolu est liée au besoin du risque et d'affirmation de soi que donne la conduite d'une automobile ou d'une motocyclette. D'où l'importance psychologique et symbolique du permis de conduire, qui non seulement ouvre concrètement sur ces satisfactions, mais symbolise l'isolement et la fuite qu'accorde l'automobile. C'est la permission de quitter la réalité quotidienne, le contrôle des parents. Enfin lorsque la pression sociale devient trop forte, c'est alors la destruction désespérée par la machine de tout ce que les adolescents rencontrent.

De l'existence de cette culture juvénile, deux conclusions nous semblent s'imposer : d'une part l'adolescence, malgré les apparences, n'est pas un âge où l'individu est de plus en plus seul, mais c'est l'apparition de la première prise de conscience collective. L'éducateur doit donc en tenir compte en aidant la jeunesse à trouver une place dans la société. Il faut la reconnaître comme une puissance réelle, non pour l'utiliser, mais pour qu'elle ne devienne pas une force destructive³. D'autre part les formes qu'a prises actuellement cette culture juvénile ont toutes les caractéristiques d'une réponse incomplète à une aliénation dont nous sommes les premiers responsables⁴. La méfiance de la jeune génération à l'égard de l'ancienne est la conséquence de ce que J. Dalmas appelle « l'érosion morale »⁵, c'est-à-dire la dissociation de la morale vécue et de la morale enseignée. Elle exprime la méfiance à l'égard de ce qui est devenu une idéologie moralisante. Elle exprime aussi le malaise de la jeunesse devant un phénomène qui a échappé à beaucoup de maîtres : la bureaucratisation de l'école⁶. En effet, l'école, comme la société, est menacée par une sclérose des structures. En imposant aux adolescents une structure inamovible, en créant une mentalité de « carriérisme » par le bacho-

¹ J. ROUSSELET, *Jeunesse d'aujourd'hui*, p. 58.

² E. MORIN, *Les stars*, pp. 119-131.

³ H. LEFEBVRE, *op. cit.*, p. 364.

⁴ B. BETTELHEIM, *The problems of generation*, pp. 75 ss.

⁵ J. DALMAS, *op. cit.*, pp. 177-183.

⁶ G. LAPASSADE, *Bureaucratie, bureaucratisme, bureaucratisation*, pp. 1-6; E. MORIN, *Ce que n'est pas la bureaucratie*, pp. 7-9.

tage et la course aux examens, on enlève à la jeunesse la possibilité de *participer* à sa propre formation. L'adolescent est devenu l'objet de l'éducation, de notre formation comme c'est le cas dans une pédagogie de l'adaptation. On en arrive à ce que décrit A. Gorz¹. « Ainsi le travail cesse d'être l'exercice de l'autonomie; il se dégrade en besogne bureaucratique, routinière, asservie à des exigences non humaines, hétéronomes. L'autonomie de l'individu cherche refuge dans sa vie privée; le domaine de la praxis devient le domaine de l'aliénation; le domaine qui reste ouvert à la liberté n'est plus que celui de l'irréel. L'homme se projette dans ce qu'il ne fait pas et s'identifie à sa part d'échec. » Ou pour le dire d'une façon toute simple, comme un jeune le disait à un journaliste : « Pour l'avenir on est pessimiste dans tous les domaines : à un certain moment, on est *bloqué*. »² Ce que confirme le Dr Rousselet lorsqu'il observe l'augmentation des attitudes d'abandon, de fatigue non motivée, de découragement devant les problèmes professionnels³; à quoi s'ajoute, chez les étudiants, la tentation d'ajourner les dates de leurs examens ou la fin de leurs études pour fuir leurs responsabilités⁴; et, en Allemagne, l'égoïsme que l'on note chez de jeunes apprenties qui n'ont que le désir de profiter de l'instant et des facilités de la vie actuelle en refusant toute participation à des responsabilités quelconques⁵. C'est pourquoi le titre de l'ouvrage du sociologue allemand H. Schelsky *La génération sceptique*⁶ est en train de faire le tour du monde, même si l'analyse de l'auteur n'est peut-être pas aussi fondée qu'on pourrait le souhaiter⁷. En effet il s'agit moins d'un jugement négatif sur une génération qui serait perdue, que la constatation d'une lassitude généralisée qui limite l'action de la pédagogie traditionnelle.

C'est peut-être le philosophe et professeur espagnol J. L. Aranguren qui en a tiré la conclusion la plus claire, lorsqu'il admet que ce malaise général provient de l'échec d'une éducation basée sur ce qu'il appelle l'oisiveté⁸. Cette éducation, grâce à ses loisirs, pouvait cultiver une vie hautement imprégnée de spiritualité et de culture. Dans un monde dominé par le travail, elle s'est corrompue en une conception positive (et non technique) de la réalité qui n'a plus le niveau de l'idéal passé, mais qui ne répond pas non plus aux qualités d'une éducation moderne. Il y voit une espèce de grisaille, de sorte qu'au « sceptique » de Schelsky,

¹ A. GORZ, *La morale de l'histoire*, pp. 103 et 127-129.

² CL. WAGNIÈRES, *Conversation dans un bar à café*.

³ Dr ROUSSELET, *op. cit.*, pp. 57-63.

⁴ A. LAPASSADE, *Le passage des études à la profession*, pp. 12-17.

⁵ WÜRZBACH, *Die junge Arbeiterin*, pp. 24-37.

⁶ H. SCHELKY, *Die skeptische Generation*.

⁷ A. FLITNER, *Schelsky und die Pädagogik*; C. LÜTKENS, *Comentarios sobre a « geração céptica »*.

⁸ J. L. ARANGUREN, *La juventud europea*, pp. 1-52; même auteur, *El futuro de la Universidad española*.

il substituerait l'adjectif « stille » : tranquille. Nous aurions ainsi favorisé un véritable rabougrissement de la jeunesse.

Pédagogiquement, la seule mesure à prendre est d'accepter les suggestions de l'Education nouvelle, qui a toujours insisté sur l'importance de l'*action de l'élève* qui doit être le sujet de son éducation. Pour reprendre une formule d'A. Gorz, l'éducateur ne doit pas laisser faire, mais amener l'adolescent à se faire¹.

Il nous reste à étudier comment la rencontre du maître et des disciples est compatible avec une telle exigence.

¹ A. Gorz, *op. cit.*, p. 60.

CHAPITRE IV

MAÎTRES ET ÉLÈVES DANS LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

53. LES LIMITES PÉDAGOGIQUES

Pour bien comprendre ce que l'école peut faire dans la situation sociale que nous venons d'esquisser, il ne faut pas nous laisser leurrer par des illusions. C'est pourquoi, avant d'en venir à l'analyse précise des relations entre maîtres et élèves, il nous a paru utile d'insister, d'une part sur les limites de l'action pédagogique, et d'autre part sur les différents niveaux de la communication pédagogique.

L'analogie entre la pédagogie de la collectivité et la pédagogie de l'adaptation sociale n'est surprenante que pour celui qui reste au niveau des techniques didactiques. Pour le philosophe de l'éducation, comme K. Jaspers (qui malheureusement n'a pas accordé beaucoup d'importance à ses analyses qu'il a seulement esquissées)¹, cette analogie n'est que le cas particulier d'une tendance générale de l'éducation contemporaine. Que ce soit par « l'éducation des parents » (voir § 42), par « l'éducation permanente » dans les loisirs (§ 45) ou par la « pédagogie collective » (§ 50), l'éducation contemporaine tend vers une conception totalitaire de la pédagogie.

Même l'Éducation nouvelle n'a pas échappé à cette influence lorsqu'elle se définit comme une « pédagogie active ». En effet les termes « actif », « activité », « action » impliquent trop souvent une emprise dynamique du maître sur l'élève qui ne laisse à celui-ci aucune liberté de sujet, mais le place dans la condition d'un objet pédagogique. Certes les éducateurs qui ont défendu le principe de l'« éducation active » ont toujours mis en garde contre l'assimilation de l'activité et de l'agitation; ils ont tenu à distinguer nettement l'activité extérieure, trompeuse, de l'activité personnelle, réelle et authentique. Mais, une fois de plus, le mot trahit l'idée,

¹ K. JASPERS, *Philosophie*, pp. 101-102; *ibid.*, *La situación espiritual de nuestro tiempo*, pp. 101-107; cf. A. M. PUELLES, *Los límites de la educación en K. Jaspers*; H. SCHAAAL, *Das Unverfügbare in der Erziehung*, pp. 175-177.

et l'image devient mythe. Aussi E. Claparède avait-il raison de proposer de nommer l'Education nouvelle, une éducation non active, mais *réactive*, puisque la leçon du maître n'est pas une action, mais une réponse. L'action pédagogique n'a donc pas pour but premier de provoquer l'élève à l'activité, mais de créer une situation telle qu'il puisse y devenir le sujet de son action. L'activité, si l'on tient néanmoins à conserver ce mot, n'est pas un « truc » didactique qui permettra de mieux agir sur l'élève, mais c'est la reconnaissance de la liberté de l'activité de l'élève par rapport à celle du maître dont le premier devoir est de reconnaître ses limites; et de s'y tenir. L'Education nouvelle en insistant sur l'activité et en prenant même parfois le nom d'Education active, n'entend pas tant améliorer une technique didactique vétuste, inefficace ou trop lente, que fonder une réforme pédagogique sur une nouvelle relation du maître et de l'élève.

Karl Jaspers a caractérisé cette relation par une heureuse formule : « l'autre (entendons ici l'élève) est encore traité comme un objet, mais en même temps il est reconnu dans son existence particulière »¹. C'est parce que l'élève reste à un certain niveau un objet, que l'action pédagogique est possible, qu'elle est efficace, qu'elle peut être une technique. Seulement, en même temps, c'est-à-dire à un autre niveau de l'éducation, cette action est ambiguë, provisoire et inachevée. Non seulement elle est limitée par les autres actions qui touchent l'élève, mais elle est limitée par la liberté et l'action propres de l'élève qui peut par exemple refuser l'enseignement. On n'insistera jamais assez sur la nécessité pour les éducateurs de se situer dans le faisceau des influences éducatives auxquelles sont soumis leurs élèves. Les éducateurs doivent tenir compte, surtout à l'école secondaire, des collègues tout d'abord — car chacun n'est plus maintenant qu'un spécialiste parmi d'autres — mais aussi de toutes les influences périscolaires. L'école n'a plus de monopole éducatif; elle a seulement une fonction reconnue dans ses limites. C'est pourquoi il faudrait songer à introduire dans l'équipe pédagogique non seulement le médecin mais le psychologue, qui pourraient souvent soulager des conflits ou des situations tendues qui empoisonnent l'enseignement². Néanmoins, même si cette action pédagogique est limitée, elle n'est pas négligeable et la réflexion sur les limites pédagogiques ne doit pas conduire à un pessimisme éducatif, mais bien plutôt à un réalisme lucide.

Les limites pédagogiques qu'il faut respecter, à moins de tomber dans les outrances de la pédagogie totalitaire, n'existent pas seulement socialement ou administrativement; elles s'imposent dans l'exercice même de l'activité intellectuelle. Ainsi J.-Cl. Piguet³ a vigoureusement opposé dans le travail intellectuel deux attitudes dont l'une, ce qu'il appelle « la

¹ K. JASPERS, *Philosophie*, p. 101.

² N. LIMBORSCH, *Le psychologue scolaire entre l'adolescent et l'adulte en conflit*.

³ J.-CL. PIGUET, *Du dialogue*.

pédagogie de la maïeutique » serait ce que nous appelions la pédagogie totalitaire, et l'autre « la pédagogie du dialogue », serait infiniment plus proche du réalisme pédagogique de l'Éducation nouvelle.

Dans la maïeutique en effet, sous le prétexte de laisser l'initiative à l'élève, c'est le maître qui est le sujet de l'action pédagogique, même si les réponses des interlocuteurs de Socrate dans les dialogues de Platon ne manifestent pas la passivité qu'imagine J.-Cl. Piguët. L'attitude de l'élève dans une telle méthode ne compte plus en face de la mise en valeur magistrale de la Vérité. Au contraire, la méthode du dialogue, que défend J.-Cl. Piguët, oblige le maître, qui en garde l'initiative, à se mettre sur le même plan que l'élève et à admettre que « les opinions de l'élève sont valables en elles-mêmes » (p. 281). Si la maïeutique met tout le poids sur la valeur suffisante et essentielle de la démonstration de la Vérité, la pédagogie du dialogue se préoccupe du sens pour moi et pour lui de la vérité que nous recherchons. Alors que la Vérité dégagée par la maïeutique est proposée à une contemplation active et n'engage que secondairement, la vérité du dialogue implique une réflexion sur la valeur de la recherche intellectuelle. C'est ce que Piguët appelle justement « une éthique de l'intelligence » et il rejoint ainsi les positions de R. Mehl que nous avons déjà partiellement citées¹.

Dans la maïeutique, le maître ne vainc qu'un obstacle : l'incompréhension de l'élève qui se refuse à entrer dans la démonstration magistrale. Le rapport maître-élève est unilatéral : plus le maître insiste sur sa démonstration et plus il manifeste son habileté dialectique, plus l'élève s'enferme dans un mutisme qui ne peut que rendre éclatante sa stupidité. Il y a dans les dialogues platoniciens des scènes où l'interlocuteur est en quelque sorte éliminé par sa propre incompréhension. On y retrouve ce mutisme borné qui caractérise certains moments pénibles de l'enseignement traditionnel, des examens en particulier. Au contraire, dans le dialogue authentique, le mutisme a une tout autre valeur. Il ne manifeste pas tant l'incompréhension que l'absence d'un langage commun. Il symbolise donc la possibilité d'un solipsisme, c'est-à-dire d'une construction fermée sur elle-même. Le mutisme n'élimine pas l'interlocuteur, mais marque l'échec de la quête de la vérité. Dans le dialogue, ce n'est pas autrui qui est menacé par son silence, c'est la vérité elle-même. C'est pourquoi, dans le dialogue, le mutisme signale un échec éthique. Il exige des deux partenaires un retour sur eux-mêmes pour retrouver un terrain commun, un langage analogue, de manière à pouvoir reprendre le dialogue. On comprend ainsi que le véritable mutisme n'est pas le silence, mais le monologue qui enferme chacun dans sa vérité. Alors que la méthode platonicienne conduit en fait à une élimination des élèves incapables, la méthode du dialogue réintroduit une éducation éthique au niveau même de la

¹ R. MEHL, *L'autorité des valeurs*, pp. 175-190.

réflexion intellectuelle. Ici aussi, une réflexion sur les limites pédagogiques n'implique pas un pessimisme éducatif, mais la conscience aiguë des difficultés d'une juste pédagogie.

E. Claparède a pensé résoudre l'antinomie de l'action pédagogique et de l'activité propre du sujet en proposant une pédagogie « fonctionnelle »¹. Celle-ci reposerait sur les intérêts profonds que les psychologues devraient dégager de l'étude de l'évolution humaine. En utilisant ces intérêts profonds, l'éducation s'édifierait en fonction des motivations fondamentales et provoquerait immédiatement une activité effective et personnelle chez les élèves.

Seulement on ne voit pas très bien comment distinguer à coup sûr les intérêts immédiats des intérêts profonds, car nous savons que l'adolescence est justement une période où les intérêts sont polymorphes, changeants et peu stables. E. Claparède glisse donc très vite de l'analyse psychique empruntée à une vision du monde, à une idéologie ou à l'attitude personnelle de l'éducateur. Nous savons que le D^r Decroly, par exemple, a mis l'accent sur les intérêts tels que les adultes — en fait lui-même — le concevaient, et non tels qu'ils apparaissent chez les enfants². Aussi, les psychologues proposèrent de substituer aux intérêts, les « besoins » envisagés comme « les mobiles profonds du comportement humain »³. Il serait ainsi possible de répondre à l'objection que S. M. Durand faisait au D^r Decroly de préférer ce qui importait à ce qui existait ou même à ce qui intéressait⁴. C'est pourquoi de nombreux ouvrages se préoccupent de rechercher dans l'évolution physiologique et biologique ces besoins fondamentaux. Cette tendance est celle de presque tous les ouvrages américains qui restent ainsi de fidèles témoins, sur ce plan au moins, du behaviourisme du début du siècle. Seulement une telle perspective nous semble incompatible avec ce que nous savons déjà de l'évolution morale juvénile. Elle n'est qu'un moyen, d'origine pragmatique ou vitaliste, de justifier, une fois de plus, une pédagogie de l'action efficace aux dépens d'une pédagogie du dialogue soucieuse de la situation juvénile.

L'importance des limites pédagogiques nous semble être d'indiquer avec netteté la situation pédagogique dont on doit tenir compte pour que l'action pédagogique ait un sens, une valeur, et soit éthiquement valable. Cela ne signifie donc ni un primat de l'élève, ou de ses besoins ou de ses intérêts, ni un apriorisme magistral, mais une relation dialectique à l'intérieur d'une situation complexe qui comprend le maître comme l'élève.

¹ E. CLAPARÈDE, *L'Éducation fonctionnelle*; cf. E. PLANCHARD, *A Pedagogia escolar contemporânea*, pp. 337-355.

² M. A. BLOCH, *op. cit.*, p. 24; *ibid.*, *La Pédagogie des classes nouvelles*, pp. 63-71.

³ E. CLAPARÈDE, *op. cit.*

⁴ S. M. DURAND, *Pour ou contre l'éducation nouvelle*, p. 82.

54. LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE LA COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE

Pour éviter les embûches de la pédagogie totalitaire et surtout pour ne pas céder aux dangereuses simplifications d'une certaine pédagogie active, il devient nécessaire de serrer au plus près la situation particulière de l'action pédagogique, ce que nous appelons la « communication pédagogique ». Ce n'est qu'en relevant la multiplicité de ses formes, qu'on les respectera et c'est en soulignant la complexité de cette situation qu'on pourra éviter les jugements simplistes. Car c'est à travers la structure délicate et diverse de la communication qu'il faudra discerner les possibilités d'une formation éthique positive et authentique.

Cette phénoménologie de la communication pédagogique devrait se baser sur un matériel qui évoquât la réalité quotidienne scolaire. Malheureusement cette description est à peine esquissée. En effet, bien que les travaux de Moreno et de ses élèves aient popularisé les techniques sociométriques¹, la sociologie dynamique d'une classe repose sur peu de travaux encore, car les sociologues se sont beaucoup plus préoccupés d'aspects partiels que de l'ensemble du système social que forme une classe. Tout en tenant compte de l'importante étude de C. W. Gordon² et de la thèse de A. Marchand³, nous nous appuyerons pour l'instant sur les travaux de R. Mehl, d'O. F. Bollnow, d'A. O. Schorb ou de L. Prohaska⁴. Il est probable que les nombreux travaux en cours, surtout aux États-Unis ou en Allemagne⁵, permettront, dans quelques années, de se rendre mieux compte du complexe maître-classe-élève.

Toute communication pédagogique implique toujours une large part d'informations par laquelle elle débute. Celles-ci sont en général groupées, organisées, systématisées sous la forme administrative d'un *programme imposé* aux maîtres; ou bien sous la forme sociale d'un savoir. La somme d'informations transmise par l'école est énorme, car elle comprend aussi bien une information factuelle et même gestuelle (dans l'apprentissage de l'écriture par exemple), que sociale, intellectuelle, et souvent philosophique et religieuse. A ce niveau de la communication pédagogique, la présence du maître compte relativement peu et il est possible de la remplacer par un appareil. D'ailleurs, avant que les appareils enregistreurs ou émetteurs existassent, le manuel souvent était le maître. Le savoir est si présent qu'il entraîne presque automatiquement l'absence du maître, ou sa position marginale⁶. Ce savoir est désigné par les termes significatifs

¹ W. B. BROOKOVEN, *Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erziehung*, pp. 186-187.

² C. W. GORDON, *Die Schulkasse als ein soziales System*.

³ A. MARCHAND, *Le couple de l'éducateur et de l'élève dans leurs relations concrètes*.

⁴ R. MEHL, *La rencontre d'autrui; La relation maître-disciple*; O. F. BOLLNOW, *Existenzphilosophie und Pädagogik*; A. O. SCHORB, *Erzogenes Ich, erziehendes Du*; L. PROHASKA, *Pädagogik der Begegnung*.

⁵ L. A. et E. F. COOK, *A sociological approach to education*, chap. 20; W. B. BROOKOVEN, *op. cit.*, pp. 173-200; cf. *Soziologie der Schule*, herausgeg. von PETER HEINTZ.

⁶ R. MEHL, *La rencontre d'autrui*.

de « patrimoine », de « bagage » intellectuels; il constitue un *avoir culturel* qui peut, dans cette perspective, se transmettre comme un objet ou une chose. Ce savoir est un ensemble de connaissances réifiées qui est, selon le mot cruel de R. Cousinet ¹, « le minimum nécessaire à toute conversation banale et futile ». Même sous le couvert du sérieux magistral, c'est surtout un capital de valeurs sociales qui permet à celui qui le possède de briller, d'être reconnu comme un homme cultivé par ses pairs. Il ne faudrait d'ailleurs point déprécier l'importance de cette technique sociale qui est utile dans le monde complexe qui est le nôtre. Nous rencontrons des situations nombreuses où le seul usage de ce patrimoine permet d'éviter des conflits et donne surtout une autonomie sociale appréciable. Seulement il serait regrettable que la communication pédagogique se contentât de transmettre ces connaissances informatives. Car non seulement le maître en est absent existentiellement, mais l'élève y est quantité négligeable. Il n'existe que dans la mesure où il assimile mal ces connaissances : il est le mal nécessaire. Son rôle est surtout négatif.

Aussi ne faut-il pas s'étonner si à ce niveau la communication pédagogique se pervertit rapidement en technique de persuasion. Le maître peut être tenté d'utiliser les moyens actuels des techniques de la propagande afin d'exercer une influence directe et puissante sur l'élève. Il s'engage alors dans un rapport, bien dangereux, de possession ². J. Ellul a su montrer combien l'usage des moyens de la propagande conduit à l'absence d'une communication authentique ³. C'est pourquoi tout pédagogue qui ne tient pas compte de l'existence particulière de ses élèves cède aux tentations de l'endocritinement et se trouve incapable de donner une dimension éthique à sa formation moralisante.

Même si le pédagogue reste sensible aux dangers de la propagande, toute surévaluation de la matière enseignée, même sous prétexte de mettre en valeur La Vérité aux dépens des vérités, conduit à une impasse éthique.

Lorsque par exemple J. Derbolav ⁴ prétend critiquer la position de O. F. Bollnow et minimiser l'importance de la relation existentielle entre le maître et l'élève, il ne peut s'empêcher de se référer à « la vérité intemporelle » que malgré tout l'élève devrait admettre et accepter. Or nous ne voyons pas très bien comment une « vérité intemporelle », dans l'apprentissage culturel, pourrait prendre une autre forme que celle du savoir que les élèves doivent accepter. Du coup J. Derbolav retombe dans cette conception possessive de la communication pédagogique que R. Mehl critiquait.

De même il est tout aussi dangereux de trop se persuader de la dimension prophétique du professorat ⁵. Car si J. Derbolav valorisait trop une

¹ R. COUSINET, *La culture intellectuelle*, p. 62.

² R. MEHL, *op. cit.*, p. 13.

³ J. ELLUL, *The obstacles to communication arising from propaganda habits*, pp. 404-406.

⁴ J. DERBOLAV, *Begegnung und existentielle Begegnung als Problem*.

⁵ H. FRIEDEL, *Professorat et prophétie*.

vérité intemporelle — se limitant ainsi au passé surtout — H. Friedel impose, malgré toutes ses précautions, une vision du futur qui dépasse les limites réelles de la pédagogie. Celles-ci, comme nous l'avons montré, sont nécessaires à une véritable formation éthique.

Donc la communication pédagogique dépasse le niveau de l'information pour celui de l'éducation *proprement dite* lorsqu'elle respecte l'élève, dans son autonomie relative de sujet pédagogique. Le dépassement de l'information n'entraîne pas son élimination. Il faut se garder, par peur de la propagande, de nier la dimension informative de la communication. Il ne s'agit pas d'éliminer les informations, ce qui serait rendre l'éducation parfaitement incohérente et inactuelle, mais le maître doit les situer dans un ensemble plus vaste. Ce pas décisif est franchi lorsque le maître prend conscience des limites de son action, de ses propres limites, des limites de son élève. Bref lorsqu'il reconnaît la structure de la situation pédagogique. L'élève n'est plus alors le réceptacle à remplir de gré ou de force; il est encore moins la matière informe à former ou déformer; mais il se découvre au maître dans son altérité. Le maître reconnaît que l'élève est différent de lui-même et que le but de l'éducation n'est pas de le rendre semblable à lui-même. L'éducation dépasse l'information parce que le maître tient pleinement compte de l'élève.

Alors que l'information ignore autrui, le dialogue tel que l'institue l'éducation commence par la reconnaissance de l'existence de l'élève. R. Cousinet a décrit ce passage en disant que le maître ne devait pas « cultiver l'élève » mais lui apprendre à « se cultiver »¹. Nous ne reviendrons pas sur le détail didactique de ce passage de la pédagogie informative à une pédagogie du dialogue; nous l'avons déjà étudié dans le paragraphe consacré à la pédagogie de l'apprentissage². Rappelons seulement que le maître ne doit pas se faire d'illusions : le dialogue que prépare l'éducation est bien souvent un monologue à deux. Pour que le dialogue soit pleinement atteint, il faudrait que l'enseignement dépasse toutes les informations, toute la valeur utilitaire du programme pour se situer sur le plan d'une rencontre gratuite entre deux personnes libres. Ce serait transformer l'école en un lieu d'élection analogue à l'Académie platonicienne par exemple. Ce qui n'est justement pas possible dans le cadre que nous nous sommes fixé : l'école publique.

Cependant le dialogue existe, même dans l'enseignement public, mais il n'apparaît que lors d'événements particuliers. C'est pourquoi il n'y a pas de didactique du dialogue, mais tout au plus une réflexion pédagogique sur le dialogue.

L'éducation devient un dialogue lorsque dans la communication pédagogique le maître ne s'adresse plus à l'élève comme à un être profondé-

¹ R. COUSINET, *Pédagogie de l'apprentissage*, pp. 28, 158, etc.

² Chap. II, § 30.

ment différent, mais lorsqu'il l'approche comme une autre *personne*¹. Dans l'éducation, la communication pédagogique respecte la différence des deux sujets de l'action; dans le dialogue, elle insiste sur leur similitude. Cette rencontre de personnes est possible lorsque le maître et l'élève se découvrent mutuellement comme appartenant à la même culture, participant de la même histoire, responsables du même présent et ouverts sur un même futur. Alors que dans l'éducation, le maître dévoilait la particularité de la situation de l'élève qui pouvait recouvrir sa propre situation, dans le dialogue, il doit insister sur la similitude de leur situation². Cette « intersubjectivité » (Mehl) naît par exemple lorsque le maître discute de ses idées avec ses élèves, c'est-à-dire lors d'une réflexion qui envisage la vérité comme une quête de la *Vérité commune*³. Selon la belle formule de J. Barzun, il faut que « deux esprits puissent devenir une pensée »⁴.

Cette rencontre, rare mais possible, ne dépend pas exclusivement de la qualité de l'enseignement ou du sérieux de la réaction des élèves, mais du contact humain qui aura pu s'établir et se créer dans une classe. Il est probable qu'une classe où le dialogue est possible aura aussi tendance à former une véritable communauté humaine. Mais à trop insister sur les conditions affectives qui préparent, ou suscitent parfois une telle rencontre, on arriverait à surévaluer l'importance de l'affectivité. La rencontre pédagogique dépendrait alors de la sympathie personnelle, d'un coup de foudre presque érotique, d'une compréhension mutuelle exceptionnelle. Nous retrouvons ce climat affectif de l'amitié qui, sans aucun doute, fascine les adolescents dans leur peur de rester incompris et peut les soulager dans leur présent angoissé. Cependant ce dialogue devenu amitié exclut les autres membres de la communauté scolaire, les autres élèves comme les autres maîtres, il rend la vie commune difficile et par conséquent ne peut être proposé comme idéal pédagogique. H. de Montherlant a profondément senti l'ambiguïté tragique d'une telle situation dans son modèle d'amours clandestines dans un internat français⁵. A une conception aussi exclusive, il convient, pour une école publique, de préférer une attitude plus modeste et réaliste. La rencontre est rare, mais elle est une possibilité pédagogique. Le maître ne peut la provoquer; mais il doit être prêt à la reconnaître et à la respecter dans les limites concrètes de son activité professionnelle.

Le dialogue ne naît pas seulement lors d'une discussion intellectuelle; il est possible chaque fois qu'il y a conflit⁶. Lorsque le maître et un élève

¹ H. ROTU, *Jugend und Erziehung zwischen Reform und Restauration*, pp. 69 et 168-169.

² A. O. SCHORB, *op. cit.*, pp. 83 ss.

³ O. F. BOLLNOW, *op. cit.*, pp. 101-119.

⁴ J. BARZUN, *Teacher in America*, pp. 31-32.

⁵ H. DE MONTERLANT, *La ville dont le prince est un enfant*.

⁶ O. F. BOLLNOW, *op. cit.*, pp. 119-131; M. MARCHAND, *op. cit.*, pp. 243-247; cf. W. LOCH, *Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung*, pp. 180-183.

s'affrontent dans une classe et en particulier lors d'un conflit de discipline, ils se découvrent dans leur altérité hostile. Cette rencontre qui peut s'achever dans l'échec de la baine ou de l'incompréhension peut, surtout sur l'initiative du maître, devenir l'occasion d'une rencontre intime où chaque partenaire se dévoile, cœur à nu.

P. Thévenaz analyse une rencontre de ce type lorsqu'il discerne dans le dialogue d'Alcibiade et de Socrate plus qu'un dialogue intellectuel. Alcibiade face à Socrate, face à ses questions et à son ironie, se sent mis à nu. Sa nullité mise en évidence, il plongerait en lui-même vers un néant accablant si ce dévoilement n'était le moment d'une véritable conversion, d'un ébranlement total qui le ramène à la vérité dont témoigne Socrate¹. D. Krook systématise cette analyse de P. Thévenaz, lorsqu'elle distingue chez Socrate deux méthodes différentes de dialoguer. L'une, qu'elle nomme « dialectique » s'adresse avant tout à l'homme imbu de lui-même, hostile à la rencontre; elle doit démasquer et rompre les mauvaises habitudes intellectuelles. La seconde, la méthode « didactique », est réservée à ceux qui se sont orientés vers la vérité et les aidera à la découvrir pleinement².

Le drame de l'enseignement actuel, c'est que l'attitude éducative platonicienne n'est plus possible, car notre but n'est pas de former une Académie mais de donner à *chaque* adolescent ce qu'il peut et veut connaître de la vérité. Aussi il importe de respecter dans chaque enseignement tous les niveaux de la communication pédagogique. Le maître acceptera d'être presque toujours informatif, de pouvoir parfois éduquer, de rarement dialoguer; et encore plus exceptionnellement d'arriver à ce face à face de l'âme, cette rencontre qui culmine dans le silence du mystère. L'important n'est pas de nier un de ces niveaux, mais de *permettre à chaque niveau d'exister*.

Dans une telle perspective, un enseignement moral est impossible. Il ne le serait que dans une école sélective, exclusive, aux affinités électives à l'image de l'Académie. Cependant la communication pédagogique est loin d'être dépourvue de valeur éthique. A chaque passage d'un niveau à l'autre, s'approfondit l'expérience éthique et, comme le signale justement M. A. Bloch, le maître n'enseigne jamais dans un vacuum axiologique³. Chaque remarque qui dépasse le niveau de l'information provoque une réaction éthique. Il est possible par exemple que le maître se trouve dans certaine situation délicate où, mis en question par les élèves, il est obligé de dépasser radicalement l'enseignement et même le dialogue pour ce que R. Mehl appelle la *prédication*⁴. Le maître apparaît alors comme témoin de la Vérité à laquelle il croit et dont il se déclare garant. Seulement cette attitude doit être rare, de peur de retomber, de bien haut cette fois-ci, dans l'endoctrinement et la propagande qui détruisent, surtout devant un jeune auditoire, toute communication authentique.

¹ P. THÉVENAZ, *Socrate et Alcibiade ou la rencontre philosophique*.

² D. KROOK, *Three traditions of moral thought*, pp. 301-332.

³ M. A. BLOCH, *Problème de la communication des valeurs et la relation maître-élève*.

⁴ R. MEHL, *op. cit.*, pp. 25-27; cf. G. BASTIDE, *Traité de l'action morale*, pp. 319-320.

Nous avons ainsi gravi les différents échelons de la communication pédagogique et essayé d'en décrire les différentes formes. Il apparaît clairement que plus la communication pédagogique s'éloigne du niveau de l'information, moins elle est continue. O. F. Bollnow s'est en particulier fait le champion d'une pédagogie éthique discontinue¹. D'autres auteurs ont relevé le caractère peu systématique, peut-être dialectique, d'une telle pédagogie². Ce qui semble à certains être un vice pédagogique, nous fascine, car ainsi l'enseignement y gagne en subtilité et en plasticité. D'autre part, si les risques sont plus grands dans cette méthode (qui n'est justement pas une méthode, mais une attitude pédagogique), si les prétentions d'une telle formation éthique sont modestes, cette pédagogie montre un réalisme qui n'exclut nullement la confiance. A une pédagogie totalitaire, paternaliste, obsédée par une vision au fond pessimiste de la jeunesse, s'oppose une *pédagogie réaliste, lucide, dialectique, qui reconnaît les nombreuses possibilités des jeunes sans en nier les limites*.

55. LE RÔLE DU MAÎTRE COMME PRÉSENCE

L'analyse de la communication pédagogique montre que la relation qui lie le maître et l'élève doit être non seulement réciproque mais aussi dialectique, pour autant que l'éducation prétende dépasser le niveau de l'information. Il est donc probable qu'une action totalitaire et dogmatique de la part du maître ne peut que rompre l'équilibre nécessaire à une formation morale puisqu'elle pourra tout au plus imposer une moralité. Inversement l'initiative de l'action pédagogique appartenant aux adultes, en principe et en fait, il est impossible d'imaginer un maître passif. C'est pourquoi, à la suite des nombreuses analyses de R. Cousinet³ sur le rôle du maître, il semble que l'action puisse se définir comme une *présence*.

Insister sur une présence, c'est supposer qu'une absence serait possible, puisque la présence est « une absence surmontée »⁴. Le dialogue ne surgit-il pas sur le fond neutre de l'échange d'informations? La présence du maître n'est-elle pas radicalement mise en question chaque fois qu'une classe terminale quitte le gymnase? La fragilité de la présence pédagogique provoque parfois chez le maître un sentiment d'impuissance qui va grandissant avec les années d'activité professionnelle. Cette menace qui pèse sur les maîtres les pousse vers un surcroît d'activité pédagogique,

¹ O. F. BOLLNOW, *op. cit.*, pp. 18-29.

² M. J. JACKS, *Modern trends in education*, p. 92; A. O. SCHORB, *op. cit.*, pp. 133-136.

³ R. COUSINET, *L'Education nouvelle*, p. 148; *La Culture intellectuelle*, p. 47; *Pédagogie de l'apprentissage*, pp. 97 ss; cf. H. NEWE, *Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit*.

⁴ R. MEHL, *La structure philosophique de la notion de présence*, pp. 171-173.

une accumulation du savoir par exemple. Mais à charger ainsi sa présence, on ne la rend que plus pesante; elle n'en est pas pour autant plus pleine ni plus riche. Cette crainte de l'absence provient donc d'une surestimation de la présence pédagogique. Insister sur la présence, c'est en effet signaler l'absence possible, mais ce n'est pas remplir la situation scolaire d'une présence envahissante. Pour être présent, il est nécessaire de ne pas se laisser fasciner par ce que Cousinet appelle « l'illusion pédagogique », c'est-à-dire l'hypertrophie de la valeur de l'activité pédagogique¹.

C'est pourquoi R. Cousinet, à maintes reprises, avant de définir les caractéristiques de la présence pédagogique, a soin d'en rappeler les limites. Pour être présent, il faut être conscient de la modestie de son rôle, renoncer à la prétention de devenir le « formateur » de la jeunesse, pour se contenter d'en être un instrument, un moyen efficace. Certes le maître a une tâche utile et nécessaire; néanmoins son rôle d'intermédiaire le place sociologiquement en marge de la société active². Il est important qu'il accepte cette condition et qu'il ne veuille pas, par désir de compensation, prétendre dans son enseignement à plus que sa profession ne peut lui donner. Comme nous le verrons plus tard, cet équilibre social n'est pas facile, car dans la société moderne, le maître a perdu de son prestige ancestral et voudrait compenser cette perte. D'ailleurs vouloir s'imposer à tout prix, ne serait-ce pas rendre autrui, en particulier l'élève, incapable de reconnaître la présence du maître?

Une fois encore la méditation sur l'attitude de Socrate est essentielle : n'est-ce pas sa volonté de s'effacer, même jusqu'à la mort, qui contraint ses disciples à assumer leurs responsabilités face à son enseignement en le prolongeant par une présence qu'il avait préparée?

La fragilité de la présence humaine est non seulement une école de modestie, mais elle est justement la condition du futur de l'œuvre humaine. L'effacement du maître permet de ne retenir du témoin que son témoignage, du maître et de ses vérités que la vérité de ce qu'il enseigne. Si cette conception pédagogique diminue la grandeur de l'éducation, elle introduit dans la relation de maître à élève le dynamisme essentiel à la continuité de la culture et par là, de la civilisation³. Comme la présence est une absence surmontée (R. Mehl), elle doit avoir aussi une valeur positive. Le maître est présent non seulement comme spectateur, mais en tant qu'il participe activement à l'éducation juvénile. Son action tendra à informer; il répondra aux questions que les élèves jugent nécessaire de

¹ R. COUSINET, *La culture intellectuelle*, p. 176.

² L. A. et E. F. COOK, *A sociological approach to education*, chap. 18, en particulier les pp. 451 ss; J. KOB, *Die Rottenproblematik des Lehrerberufes*, pp. 96-98; cf. M. J. LANGEVELD, *La situation de l'éducateur dans la société humaine*.

³ M. MARCHAND, *Le couple de l'éducateur et de l'élève dans leurs relations concrètes*, pp. 245-246; R. MEHL, *La relation maître-disciple*.

lui poser, mais en proposant de nouvelles interprétations¹. Il éveille leur curiosité, leur étonnement. Il ouvre l'horizon de la communauté scolaire. Enfin il remplit un rôle essentiel d'organisateur en donnant au milieu scolaire les perspectives proches et lointaines qui orientent l'ensemble du travail scolaire². Concrètement, il doit se préoccuper de signaler les documents, et à l'occasion d'indiquer les moyens d'y accéder. Cette activité reste cependant limitée par la nécessité de respecter l'adolescent comme sujet pédagogique, ce qui demande avant tout « le tact pédagogique » dont G. Kerschensteiner fut le premier à signaler l'importance³. Donc, s'il est vrai que la pédagogie de la présence du maître demande peu d'interventions directes dans le travail scolaire, elle exige par contre son attention constante. Cette attention est autocritique, mais elle est aussi le gage de sa disponibilité. Comme l'écrit R. Mehl : « l'intention qui anime toute présence... suppose de la part de la personne qui se veut présente à la fois une unification intérieure authentique et une pleine liberté pour disposer soi-même totalement de soi-même »⁴.

Cette citation nous amène au cœur des difficultés : pour être disponible, attentif et ouvert, pour être à la fois unifié intérieurement, c'est-à-dire présenter une cohérence suffisante, et disposer d'une liberté pleine, il faut disposer d'une marge sociale et professionnelle qui le rende possible. Or le corps enseignant est souvent fatigué, prématurément usé. Non qu'il manque de vacances ou de loisirs, encore qu'un allègement des horaires fût dans bien des situations nécessaire, mais parce qu'il est, plus que d'autres professions libérales, menacé par la mentalité bureaucratique⁵. D'une part, la routine s'installe rapidement par suite de la répétition du programme; à quoi s'ajoute l'usure de la disponibilité et la perte de la fraîcheur dues au renouvellement trop rapide des classes; sans oublier la tendance à s'installer dans une carrière qui dans notre société n'offre guère de surprises ou d'événements notables. Que cette mentalité conduise souvent au scepticisme dont O. F. Bollnow signale les ravages⁶, ce n'est que trop évident. S'il est possible de remédier à cette sclérose professionnelle par une réforme de la formation des maîtres secondaires ou par des mesures sociales, il n'en reste pas moins qu'une pédagogie de la présence est exclue sans un engagement personnel du maître.

Le maître secondaire se retranche parfois derrière les impératifs du programme pour refuser toute innovation pédagogique ou évoque l'insuffisance de sa dotation d'heures pour introduire de nouvelles techniques. Mais c'est alors justement faire montre de cet esprit bureaucratique pour qui le règlement est la seule norme valable.

¹ R. COUSINET, *op. cit.*, p. 97.

² I. LÉZINE, A. S. Makarenko, pp. 68-78; R. COUSINET, *La culture intellectuelle*, p. 182.

³ G. KERSCHENSTEINER, *El alma del educador*, pp. 66-69.

⁴ R. MEHL, *La structure philosophique de la notion de présence*, p. 174.

⁵ G. LAPASSADE, *Bureaucratie, bureaucratisme, bureaucratisation*.

⁶ O. F. BOLLNOW, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, p. 146.

Certes l'enfant a besoin d'un ordre que soutienne un programme bien structuré, aux claires répétitions, signe de la stabilité d'un monde dans lequel il aura confiance. Au contraire, l'adolescent désire rencontrer chez son maître une attitude plus nuancée qui ne respecte pas le programme dans sa lettre et sa forme, mais dans son esprit. Après tout, le programme n'est pas un bloc qu'il s'agit de débiter tout d'abord lentement, puis de plus en plus précipitamment, mais un projet dont il s'agit d'utiliser l'essentiel en fonction de la situation concrète.

Il n'y a pas à proprement parler de didactique de la présence, mais bien une pédagogie ou plus exactement encore une éthique professionnelle du professorat. G. Kerschensteiner a essayé de la définir comme une « auto-éducation constante de l'éducateur » et M. Marchand en a conclu à la nécessité d'une « hygiène affective et intellectuelle » à laquelle l'éducateur devrait sans cesse se soumettre¹. Malheureusement dans un enseignement où le prestige personnel joue un rôle excessif, à la suite de la diminution du prestige social de la profession, on n'ose parler « d'hygiène » affective et intellectuelle que lorsque la fatigue a provoqué des troubles pathologiques. Au lieu d'admettre que la situation scolaire est toujours tendue, que le conflit est normal pour autant qu'il ne se sclérose point en attitudes de haines ou d'antipathies, on damne le maître qui « aurait des difficultés » avec ses élèves. Le psychologue, aussi bien le sociologue, a sa place normale dans le corps enseignant et son intervention permettrait justement d'éviter des situations inextricables².

Cependant pour que l'éducateur se reprenne par le regard critique ou par la recherche intellectuelle, cette hygiène n'est pas suffisante, car elle augmente souvent la tension psychologique. A cette préoccupation de soi, ne faudrait-il pas préférer une attitude qui permette certes un jugement critique, mais qui favorise la libération intérieure? O. F. Bollnow a donc insisté sur le pouvoir libérateur de l'ironie qui non seulement nous libère de nos personnages sociaux qui nous oppressent, mais nous ouvre de nouveaux horizons³. L'ironie protège notre personnalité en nous ramenant à nous-mêmes, en nous dégageant de fausses fixations. Elle est une véritable « pudeur intellectuelle » qui délivre du schématisme social⁴. En même temps qu'elle relativise les opinions par le jeu des différentes images qu'elle utilise, l'ironie nous fait tendre, par un approfondissement plus exigeant, vers une meilleure coïncidence avec soi⁵.

On peut se demander si ces vertus de l'ironie ne s'appliquent pas directement à l'action pédagogique. En effet, l'ironie du maître lorsqu'il remet un élève à sa place par la moquerie ou la plaisanterie, est le meilleur moyen de rendre les différentes limites pédagogiques visibles. Elle garde

¹ G. KERSCHENSTEINER, *op. cit.*, p. 22; M. MARCHAND, *op. cit.*, pp. 225 et 232 ss.

² L. A. COOK, *op. cit.*, chap. 20, en particulier pp. 486 ss; cf. E. et M. HESS-HÄBERLI *Möglichkeiten und Ziele der modernen Jugendfürsorge*.

³ O. F. BOLLNOW, *Die Ehrfurcht*, pp. 147-179.

⁴ F. WENDLER, *Die Erziehung im Lichte des Humors*, pp. 103-105.

⁵ R. ESCANFIT, *L'humour*, pp. 126-127.

surtout l'éducateur de l'enlissement sentimental qui empêcherait toute communication au profit d'une fixation affective de l'élève sur le maître, ou l'inverse. Cette importance pédagogique de l'ironie est d'autant plus grande que beaucoup de pédagogues, après Pestalozzi, ont cru qu'il fallait que l'éducateur manifeste un « amour pédagogique » pour ses élèves¹. Pour Pestalozzi, l'amour pédagogique signifiait surtout un engagement total de l'éducateur dans sa vocation, mais il correspondait aussi à sa conviction que toute éducation morale authentique devait partir d'une communication intime entre les parents et les enfants, puis entre le maître et les élèves, et enfin entre l'école et la société humaine². Or, tout nous conduit à mettre en doute une telle identification qui ne serait que l'ultime tentative, insidieuse par sa générosité même, de maintenir l'élève dans une dépendance égoïste. Cet amour pédagogique ne correspond-il pas à une conception conservatrice de la société où le bonheur se définit comme une harmonie naturelle? N'est-il pas la forme envahissante, toute généreuse qu'elle soit, d'un paternalisme inconscient contre lequel justement s'insurge la jeune génération?³ Il est intéressant d'opposer à cet « amour » qui souvent se réclame de la Révélation biblique, les analyses perspicaces de R. Voeltzel sur l'ironie de Dieu⁴. R. Voeltzel a montré que l'amour de Dieu pour l'homme s'exprimait justement dans la Bible par l'ironie, puisque « un Dieu sans ironie ne pourrait que laisser l'homme se perdre. Or il se cache à sa vue, lui qui est son bien suprême, de peur justement qu'il ne meure » (p. 169). R. Voeltzel établit un parallèle important avec le pédagogue qui doit justement retenir et dissimuler son savoir réel pour associer les enfants à la recherche commune de la foi (p. 170).

Cependant il n'est pas certain qu'il faille passer de cette éthique de l'éducateur à une « pédagogie de l'ironie ». En effet, toute positive que soit l'ironie, elle reste néanmoins ambiguë. Comme le signale R. Escarpit⁵ tout éducative qu'apparaisse à l'adulte averti l'ironie socratique, elle passe par une phase critique de doute provisoire qui peut conduire à « l'aporie » socratique, c'est-à-dire à une impasse. En effet les adolescents n'ont pas toujours la sagesse, et surtout la perspective nécessaire, pour en apprécier le caractère momentané. Le pédagogue qui doit être ironique à l'égard de lui-même, qui peut même l'être à l'égard d'une classe dans certaines situations où sa position est menacée, doit s'efforcer cependant de trouver une autre forme d'expression. A l'ironie, il faut préférer l'humour qui beaucoup mieux que l'ironie a une profonde valeur sociale.

¹ En particulier KERSCHENSTEINER, *op. cit.*, pp. 37 ss et 83, mais aussi M. MARCHAND, *op. cit.*, pp. 211 ss.

² R. HÜLSHOFF, *Das Problem der Du Beziehung im Gedanken des « Hausglücks » bei Pestalozzi*.

³ H. H. MUCHOW, *Sexualreife und Sozialstruktur der Jugend*, pp. 124-138; cf. I. LÉZINE, A. S. MAKARENKO, pp. 130-131.

⁴ R. VOELTZEL, *Le Rire du Seigneur*, pp. 78-86; cf. P. FURTER, *Éducation et révélation*.

⁵ R. ESCARPIT, *op. cit.*, pp. 97-98; cf. O. F. BOLLNOW, *op. cit.*, p. 149.

L'humour crée un climat de sécurité en liant par le rire l'ensemble de la communauté scolaire¹. Lui seul permet la tendresse que l'amour pédagogique tentait, maladroitement hélas ! de justifier, respecte le tact, bref éveille cette sympathie que soutient toute présence pédagogique authentique.

56. DISCIPLINE ET AUTORITÉ

Il est probable que beaucoup de maîtres ne seraient pas rassurés s'ils devaient placer leur enseignement sous le signe de la tendresse. Sans aller aussi loin qu'Henri Roorda qui, dans un fameux pamphlet ironique, dénonçait la tentation d'un idéalisme naïf², ils adoptent cependant une attitude de méfiance et de crainte secrète. Leur réserve prudente leur sert de masque pour s'imposer par la sévérité et imposer une exigeante discipline. Le pédagogue, surtout lorsqu'il débute dans l'enseignement, vit dans la peur d'être livré au chahut, ce débordement d'une collectivité déchaînée par la haine et que rien ne semble arrêter.

Le chahut se propage comme une plaie contagieuse qui se transmet de classe en classe et peut entacher définitivement la réputation d'un maître. Le jeune maître a d'autant plus raison de le craindre que le maître chahuté non seulement disparaît dans le bruit et le désordre, mais que la menace du chahut paralyse toutes ses activités. Le chahut est un véritable terrorisme scolaire.

Comme le signale un jeune maître³, la hantise du chahut est si forte que le corps enseignant le frappe d'un véritable tabou. Jamais on n'en parle. Cette angoisse, que la pratique professionnelle élimine peu à peu, est d'autant plus forte que le maître contemporain a le sentiment d'être désarmé.

E. B. Castle a montré dans son *Histoire de l'éducation morale* que l'évolution de la pédagogie occidentale a réduit les prérogatives magistrales : l'emploi de la force, du châtiment corporel, des brimades, les instruments, que dire : les armes du maître ont disparu⁴ ! Les élèves ne sont plus maintenant dans la terreur d'une répression qui pouvait, encore au XIX^e siècle, aller jusqu'à l'intervention de la police ou de l'armée (pp. 273 ss). L'autorité ne passe donc plus par une obéissance inconditionnelle, de sorte que les maîtres s'imaginent parfois avoir été trahis.

Quelques législateurs en Angleterre ont pu songer à réintroduire la férule et le droit au châtiment corporel afin de faciliter la tâche quotidienne du corps enseignant. Ce serait avouer l'échec total d'une éducation

¹ R. ESCARPIT, *op. cit.*, p. 149; cf. F. JEANSON, *La signification humaine du rire*.

² H. ROORDA, *Le pédagogue n'aime pas les enfants*.

³ J. BRAUTÉ, *Un sujet tabou : le chahut*.

⁴ E. B. CASTLE, *Moral education in christian times*.

morale. E. B. Castle a donc raison de soutenir l'évolution contemporaine qui a préparé une situation raisonnable (pp. 363 ss). Au lieu de rêver d'un passé sans grandeur, il faudrait plutôt se demander si la discipline est le réel problème de l'autorité magistrale; si le chahut n'est pas la conséquence d'un abus d'autorité; si une nouvelle compréhension des relations qui lient le maître à ses élèves ne conduit pas à une définition nouvelle et originale de l'autorité.

En effet, si la contrainte physique n'est plus le signe de l'autorité magistrale, celle-ci n'est pas pour autant illégitime. Le maître doit être persuadé qu'il remplit une *fonction légitime* d'où l'importance de son statut social auquel nous consacrerons le prochain paragraphe. Il doit être aussi conscient de son rôle pédagogique. C'est à propos de l'autorité que se marque le mieux peut-être la nécessité de dépasser la conscience professionnelle pour une vocation pédagogique: c'est-à-dire par une conscience claire et conséquente de ses responsabilités d'éducateur.

C'est pourquoi il n'y a de discipline possible que si le maître se soumet lui-même à une discipline personnelle. Une discipline intellectuelle tout d'abord, dans la qualité de son enseignement et dans son soin à éveiller l'intérêt des élèves. Cette discipline personnelle implique aussi une discipline morale dans la tenue comme dans l'attitude humaine du maître. Autrefois on lui imposait cette exigence à l'égard de lui-même, en supposant que le maître *devait être un modèle*¹; aujourd'hui il faudrait rappeler que la discipline personnelle est la condition de l'estime d'autrui et la reconnaissance de la différence de fonction du maître et de l'élève. Souvent, lorsqu'un maître parle de la discipline, il s'exprime comme si elle était un droit et une condition de son activité professionnelle. Ne serait-elle pas plutôt la conséquence et le signe extérieur de sa conscience professionnelle? La recherche de la discipline n'est-elle pas la preuve qu'un maître manque d'autorité, faute de vocation? Par la discipline, le maître veut obtenir la reconnaissance de son statut social; la véritable autorité dépend cependant de sa personnalité. *Ne rechercher que la discipline, c'est réduire la personnalité du maître à son personnage social.*

Quoique l'autorité magistrale ne dépende donc pas seulement de la discipline que le maître impose à sa classe, l'autorité passe cependant par la discipline. Sa conséquence sociale, non sa raison d'être, est en effet une discipline qui assure une activité régulière. La discipline rappelle, au maître comme à l'élève, que leur fonction n'est pas identique². Nous retrouvons l'idée que nous avons déjà dégagée que le maître, tout en participant à la communauté qu'il anime, maintient son altérité dans le face à face avec sa classe. Il n'y a donc pas d'autorité sans une certaine froideur affective, sans une certaine distance dans les relations humaines,

¹ G. DUVEAU, *Les instituteurs*, pp. 111-157.

² O. F. BOLLNOW, *Die Ehrfurcht*, pp. 17-50; R. MEHL, *De l'autorité des valeurs*, pp. 11-16.

bref sans un sens de la hiérarchie. D'ailleurs, c'est aussi par cette hiérarchie qu'il est possible d'orienter l'enseignement, de donner une direction au travail commun, bref d'animer. Ceci est vrai non seulement dans l'espace : le maître reste celui qui fait face aux élèves; mais encore dans le temps : le maître a précédé les élèves. *L'autorité magistrale crée donc un ordre qu'exprime la discipline.* L'autorité maintient un cadre qui rassure l'adolescent et lui garantit l'objectivité de l'action pédagogique. L'autorité, loin d'être un mal dont l'adulte a honte, est un gage de la stabilité du monde qui l'entoure¹.

L'Education nouvelle, à la suite de M^{me} Montessori surtout, a beaucoup insisté sur la nécessité, pour l'enfant, d'un univers ordonné et les travaux de J. Château ont remarquablement mis en relief le rôle positif et utile de la règle jusque dans le jeu enfantin². Or, l'éducateur — comme adulte — garantit cette structure ordonnée; il cautionne par sa seule présence les règles. Cependant la règle, l'ordre, la tradition n'ont de sens qu'en fonction d'une activité. L'éducateur doit craindre de réduire le problème de l'autorité à la seule question de la discipline. En d'autres termes il faut insister sur la valeur fonctionnelle et secondaire de la discipline, celle-ci n'étant pour finir que la conséquence collective d'un travail sensé; A. S. Makarenko disant même qu'elle n'était que « l'ornement d'une collectivité scolaire saine »³.

Et cependant l'adolescent vit autrement que l'enfant. Il ne suffit pas, comme nous l'avons vu à maintes reprises, d'étendre, en les accommodant, nos connaissances de l'enfance pour comprendre l'adolescence. L'adolescent, à la différence de l'enfant, conteste en même temps qu'il l'admet la différence radicale que nous avons discernée entre le maître et l'élève.

Comme les adolescents sont parvenus au moment de leur évolution où ils peuvent entrevoir leur future maturité, ils savent qu'ils seront bientôt eux aussi des adultes. La différence, radicale pour le maître, leur semble relative. Leur méfiance et leur révolte sont d'autant plus vives, qu'ils craignent, à mesure qu'ils prennent conscience du poids des institutions et de la longueur des apprentissages sociaux, que les aînés ne prolongent artificiellement leur autorité. Ils croient très vite que l'autorité des adultes n'est plus le signe d'une différence légitime, mais le privilège essentiel d'une gérontocratie. Ce conflit est d'autant plus douloureux qu'il conduit à une impasse : pour un adulte, diminuer ou mettre en question son autorité, c'est perdre la face; l'augmenter et la maintenir à tout prix, c'est, selon l'adolescent, prétendre le tyranniser.

Nous nous trouvons donc dans un cercle vicieux. Après avoir montré que la discipline n'est pas le problème essentiel, mais que le maître

¹ F. CRATELAIN, *L'Education nouvelle et la discipline*; NETZER, *Die Strafe in der Erziehung*, pp. 7-14; MICHAUX, *La discipline*, pp. 14-30.

² J. CHATEAU, *Ecole et éducation*, pp. 59-72; *Le jeu de l'enfant*, chap. III, V-VI; *L'enfant et ses conquêtes*, chap. V.

³ I. LÉZINE, A. S. Makarenko, p. 28.

doit être investi d'autorité, après avoir vu que cette autorité est légitime et nécessaire à l'activité pédagogique, nous constatons que les adolescents la contestent. Il semble donc qu'il n'y ait d'autre issue que d'en revenir au remède radical du passé : imposer coûte que coûte une discipline indiscutable. A la réflexion, cette impasse est certes provoquée par le rapport tendu des générations ; elle provient aussi de l'ambiguïté essentielle de toute autorité. La thèse de R. Mehl où il a tenté de décrire phénoménologiquement l'autorité, permettra aisément de le prouver¹.

Dans toute institution, l'autorité s'exprime à différents niveaux ; dans l'école, elle souligne la différence de rôle du maître et de l'élève. Toute légitime qu'elle soit puisqu'elle assure la cohésion, la continuité et l'orientation nécessaires à une action institutionnalisée comme l'école, l'autorité ne s'identifie pas à la fonction. En effet, elle ne se fonde ni sur la personne du maître ni sur sa fonction, mais sur une valeur qui transcende l'institution. Ainsi le maître est investi d'une autorité, non parce qu'il est un modèle de vertu ou d'humanité, ni un exemple, mais parce qu'il témoigne d'une autorité à laquelle il se réfère lui-même. Cette autorité, sa valeur, le dépasse et le juge, comme elle dépasse et juge l'élève. Dans l'enseignement, cette valeur est la vérité.

L'autorité du maître est acceptable lorsqu'elle prouve qu'il sert ainsi une autorité qui le dépasse. *L'autorité du maître est alors légitime*, car elle témoigne de la valeur universelle de la vérité. *Elle n'est pourtant pas indiscutable*, car elle doit elle-même se soumettre à la vérité. Si elle se signale par une qualité humaine² qui entraîne le respect, elle n'est pas absolue, comme le supposent trop de maîtres³. Chaque maître est menacé par la tyrannie par laquelle il confisque à son profit l'autorité dont il est investi.

La tyrannie commence lorsque le maître imagine que son autorité dépend de la valeur de sa propre action. Il sera irrité lorsqu'un élève pose une question parce qu'il rompt ainsi le cours de l'exposé — l'explication magistrale étant identifiée à la vérité même — il ne supportera aucune critique, aucun étonnement, aucune mise en question, parce qu'il imagine que c'est la vérité elle-même qui serait alors discutée ; bref, il enfermera la vérité dans son propre univers : son enseignement, ses propres paroles, sa personne, étant les seules incarnations de la vérité. Certes cette description est excessive, mais elle dégage les vraies raisons de tyrannies plus subtiles. Ainsi la conviction de la supériorité de sa spécialité et le mépris pour les autres collègues ; l'affirmation d'une hiérarchie des différentes disciplines ; ou encore l'idolâtrie des œuvres de civilisation⁴. Trop souvent dans l'enseignement, ce n'est pas l'œuvre de culture qui est visée, mais seulement la réalité sociologique des cultures : la civilisation. On

¹ R. MEHL, *op. cit.*, pp. 11-36.

² J. SENARCLENS, *Quelques notes, indications et suggestions sur l'autorité*, p. 7.

³ G. BOULADE, *Autorité et liberté dans l'enseignement*, p. 168 ; M. CROUET, *Réflexions sur l'autorité*, pp. 11-12.

⁴ J. SENARCLENS, *op. cit.*, p. 8 ; O. TUNLIRZ, *Die Reifejahre*, pp. 204, 235 ss.

noie la valeur dans ses formes humaines; on oublie que l'existence humaine n'est que la forme pour nous de la valeur. Si l'ordre, et par conséquent la discipline, soutiennent l'autorité (encore que l'Education nouvelle nous ait rendus attentifs à la diversité des formes de l'ordre didactique), leur seule existence peut tout aussi bien signaler un abus de l'autorité. L'autorité est donc une réalité précaire. Il est probable que personne, le maître moins que quiconque, ne peut prétendre avoir l'autorité. Tout au plus, il y a des actes où le maître montre de l'autorité tant qu'il reste fidèle à la valeur qui la fonde.

Ceci nous amène à supposer qu'il y a *plusieurs niveaux* dans l'autorité. Dans certaines situations, nombreuses dans l'enseignement public, le maître doit montrer une grande rigueur. Son autorité tend même à disparaître derrière la discipline qu'il impose. Il est souvent, plus qu'il ne le voudrait, contraint de souligner les différences qui subsistent encore entre le désir d'autonomie des élèves et leur situation réelle. L'acte de discipline est le rappel brutal des limites de leurs conditions d'élèves et de leur manque de maturité¹. Une sanction, même sévère, mais efficace et immédiate, sera parfois nécessaire pour défaire de fausses illusions et ramener un élève à lui-même. Néanmoins, plus les adolescents s'approchent de leur maturité, plus ils touchent à la fin de leur scolarité, et plus le maître doit faire un usage discontinu de la discipline. L'autorité ne peut reposer trop souvent sur des sanctions répétées. Il faut alors que les élèves perçoivent que leur maître se soumet lui aussi à une autorité qui le met parfois en question, mais qui fonde du même coup son autorité sur eux. Par-delà la discipline, c'est à une véritable ascèse de la liberté qu'ils se sentent appelés². Le maître ne peut donc rester pédagogiquement le même au cours de l'évolution des élèves, et c'est là la plus grande difficulté que rencontre un enseignement désireux de tenir compte d'une formation morale. L'autorité magistrale a donc deux fonctions distinctes mais complémentaires : l'une est d'apprendre à l'élève à se régler, acquérir le sens de l'obligation morale³, l'autre c'est de l'amener à faire usage de sa liberté. Cette double polarité de l'éducation morale sera au cœur de la discussion du chapitre V.

Mais pour être capable de mesurer son autorité, pour accepter de se soumettre à une autorité qui le dépasse, enfin pour disposer de cette liberté intérieure qui lui permet de jouer avec son autorité, le maître ne doit douter ni de son rôle ni de sa fonction⁴. Or sa condition actuelle, sa situation sociale et économique, ne facilitent pas sa tâche. Nous devons donc nous demander si les possibilités de sa profession nous autorisent à proposer cet idéal pédagogique.

¹ A. BERGE, *La liberté dans l'éducation*, pp. 14-15.

² *Ibid.*, pp. 123-124.

³ I. HELLMANN, *Psycho-analysis and the teacher*, pp. 53 ss.

⁴ G. BASTIDE, *Traité de l'action morale*, pp. 176-179.

57. LE PRESTIGE SOCIAL ET LA CONSCIENCE PROFESSIONNELLE
DU CORPS ENSEIGNANT

En principe, le maître secondaire jouit d'un grand prestige social puisqu'il a été investi des pouvoirs que lui déléguait une société de plus en plus spécialisée. Tout d'abord la famille, puis l'Eglise, enfin l'Etat ont successivement transmis à un corps enseignant spécialisé et relativement autonome leurs obligations et leurs droits scolaires¹. Dans la perspective d'un tel « contrat social »², le maître représente auprès de ses élèves le monde des adultes; c'est pourquoi il jouit du prestige dû à sa fonction représentative. Il est donc tout à la fois le modèle du Père, du Croyant et du Citoyen. Cette fonction représentative lui impose un certain mode de vie : il devrait « défendre certaines vertus et éviter spectaculairement certains vices ». Cette nécessité d'être un « modèle vivant », tout en le contraignant à être un « semper magister », lie de façon réciproque la société et le corps enseignant : si celle-ci limite les initiatives de celui-là et réduit sa liberté personnelle, en revanche le maître peut compter sur l'appui social de son prestige.

Le maître secondaire est devenu peu à peu le symbole de la tradition sociale. En effet, la manière la plus simple d'assurer la médiation que lui imposait sa fonction était de s'appuyer sur le passé et de le projeter sur le futur. D'autre part, pour garantir sa propre position, il devait se persuader de l'unité culturelle de notre civilisation. Ainsi s'est forgé la tradition du corps enseignant secondaire qui garantit la valeur pérenne des œuvres du passé en insistant chaque nouvelle génération au passé, et l'unité de notre civilisation en soulignant sans cesse sa continuité, des créations actuelles à celles du passé. Le maître secondaire devenait ainsi un médiateur nécessaire qui liait sans difficulté le passé au futur par le présent scolaire³. Seulement, en devenant le conservateur de notre société, le maître risquait du même coup de ne plus participer à l'évolution sociale. Son sens de la tradition et de la continuité pouvait se dégrader en goût réactionnaire et se fixer sur un passé sans vie. Comme le dit ironiquement C. Lévi-Strauss à la fin de la note autobiographique où il raconte comment il renouça au professorat : « L'enseignement n'est-il pas le seul moyen offert aux adultes pour leur permettre de rester à l'école ? »⁴.

Cette fonction conservatrice gardait son sens lorsque la société évoluait assez lentement pour ne pas rendre insupportable le retard de l'école. La lenteur de l'évolution scolaire permettait au contraire de dégager une sagesse⁵.

¹ F. AZEVEDO, *Sociologia educacional*, pp. 159-212; J. L. ARANGUREN, *El futuro de la Universidad española*, pp. 10-120; Y. LAORÉE, *La technique et l'humain*, p. 60; J. KOB, *Die Rollenproblematik des Lehrerberufes*, pp. 91-93.

² R. A. DOTTRENS, *Le problème de l'inspection scolaire*, pp. 76-91.

³ M. J. LANGVELD, *La situation de l'éducateur dans la société humaine*, p. 151; H. TUOGENER, *Der Lehrer*, pp. 207-213.

⁴ C. LEVI-STRAUSS, *Tristes tropiques*, p. 46.

⁵ CH. LÜTKENS, *Die Schule als Mittelklasseninstitution*, pp. 25 ss.

Cette harmonieuse évolution a été niée par l'Education nouvelle. Ses promoteurs, conscients de l'ampleur des changements contemporains (de la révolution industrielle, du renouvellement de l'horizon géographique, du développement fulgurant des techniques et de l'organisation sociale), forts du point de vue radical des sciences (les sciences ne recommencent-elles pas tout à nouveau?), ont prétendu se dégager de toute tradition et reprendre à neuf la question scolaire. R. Gal a fort bien exposé les raisons de cette rupture avec le passé que l'Education nouvelle voulait imposer à l'enseignement secondaire¹. Ce n'est plus la tradition, la continuité et la sagesse qui sont visées, donc le passé dans sa perfection exemplaire, mais une science de l'éducation, expérimentale et comparative qui coordonne des techniques et prépare les adolescents à leur avenir immédiat.

A cette conscience aiguë des impératifs de la situation contemporaine s'ajoute la démocratisation de l'école secondaire. La médiation magistrale était aisée lorsqu'elle ne s'adressait qu'à une minorité, à une élite intellectuelle et souvent sociale. L'école, comme « service public », doit s'ouvrir à toutes les classes. Le prestige social, qui dépendait d'une double réduction : d'une part de l'histoire à l'imitation et à la répétition du passé, d'autre part de l'école à une minorité sociale, est mis en question. Contre cette évolution qui désagrégeait son « valoir », le corps enseignant secondaire a prétendu opposer son « savoir »². Pour remplacer le prestige social d'une fonction nécessaire, on a identifié savoir et valoir. Le savoir est ainsi devenu un alibi qui revalorisait le statut menacé. Puisque le maître ne pouvait plus être l'entraîneur d'hommes que sa fonction supposait, il est devenu un puits de sciences, inutiles hors de l'école, mais qui lui assurent une incontestable maîtrise dans la communauté scolaire. C'est pourquoi, comme le notait si justement L. Meylan³, les réformes scolaires se sont attachées plus souvent à remanier le programme qu'à réviser le rôle du maître; on préfère revoir l'ordre plutôt que de mettre en cause l'esprit.

Ce qui était prudence et sagesse est donc devenu, dans la situation actuelle, pusillanimité et traditionalisme excessif. L'enseignement secondaire donne l'impression de charrier des blocs erratiques de connaissances inutiles dont le seul bénéficiaire est encore le corps enseignant.

Cette situation se reflète jusque dans l'image populaire actuelle du professeur. Une enquête française⁴, par exemple, a dégagé des films français récents l'image du professeur. Celle-ci renvoie ou bien à un personnage comique : un éternel inadapté qui ne réussit pas à dominer les situations concrètes, ou bien à une figure tragique lorsqu'il

¹ R. GAL, *Où en est la pédagogie ?*, pp. 13-26; H. ROTU, *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*, pp. 66-67.

² R. COUSINET, *La formation de l'éducateur*, chap. II.

³ L. MEYLAN, *Les humanités et la personne*, p. 195.

⁴ E. SULLEROT, *Les chers professeurs*; même auteur, *La représentation du professeur*; cf. J. FRIEDENBERG, *The teacher in the modern theater of France*.

se rend compte de son incapacité à avoir prise sur la société contemporaine. Entre ces deux pôles extrêmes, le professeur secondaire apparaît comme le modèle de l'homme moyen, sans audaces ni esprit d'aventures, qui se contente d'entretenir sa vie dans un train-train sans grandeur ni intérêt. Certes cette image est trop partielle et excessive pour valoir pour toute la réalité, mais elle indique quelle peut être l'image populaire dont justement le prestige social dépend tellement. Il est évident qu'une image aussi grotesque ne peut correspondre à un prestige élevé.

Cette diminution du valoir au profit du savoir, cette hypertrophie du savoir, ont tendu les relations du corps enseignant avec les élèves. L'adolescent, toujours plus critique, plus proche de la réalité présente du monde contemporain, ne peut que difficilement se plier à la tradition. Il en aura d'autant plus de peine à respecter le maître, surtout si la société ne valorise plus ce passé. Le maître gagne néanmoins ses élèves par sa technique didactique, par son savoir-faire. La pédagogie se réduit au niveau de l'école secondaire à un ensemble de trucs réputés pour leur efficacité qui permettent techniquement de reconquérir un prestige diminué. La conscience professionnelle didactique aboutit à une incompréhension rare des problèmes pédagogiques. Ce n'est donc pas étonnant si l'Education nouvelle a rencontré la plus grande résistance dans l'enseignement secondaire où seule une minorité accepterait de voir le système mis en cause. A une réforme authentique qui redéfinirait le rôle de l'école secondaire, on préfère l'usage de cette violence subtile qu'est devenue la pédagogie dans l'éducation libérale¹.

La diminution de son prestige social empêche le maître d'adopter une méthode qui risquerait encore de réduire son prestige devant les élèves. D'où son acharnement obstiné pour maintenir à tout prix une structure vieillie, qui lui donne, dans les limites de l'école, une satisfaction que la société lui refuse.

58. LA REVALORISATION DU STATUT PROFESSIONNEL ET LA FORMATION DES MAÎTRES

Cette mentalité traditionaliste se retrouve jusque dans la formation pédagogique du corps enseignant secondaire². Encore aujourd'hui, dans de nombreuses universités, la préparation pédagogique se fait essentiellement par le détour de la réflexion sur l'histoire des institutions scolaires et des doctrines pédagogiques. L'histoire de la pédagogie n'est-elle justement pas le moyen de maintenir l'enseignement actuel dans la ligne que le passé traçait déjà? L'histoire de la pédagogie n'a-t-elle pas pour but de dégager les leçons du passé, c'est-à-dire de rappeler aux nouveaux maîtres les modèles du passé? Cette recherche de l'exemplarité culmine

¹ P. RICŒUR, *Le problème de la violence*, p. 3.

² P. FURTER, *La signification actuelle du passé pédagogique*.

dans le surgissement d'une image du maître idéal qu'ont illustrée les « grands pédagogues » et qui devrait inspirer le jeune maître. La formation pédagogique du maître secondaire est parfois la transmission d'un savoir-faire, elle est surtout l'initiation à un idéal. C'est pourquoi elle néglige tant tout ce qui pourrait rappeler que la pédagogie est une science humaine : une réflexion sur les données psychologiques et sociologiques de l'adolescence, sur la pédagogie comparative, pour se concentrer sur la formation d'un type d'homme : le maître secondaire. La pédagogie est, par conséquent, *un art* pour lequel il faut une *vocation*. La formation pédagogique sera donc l'occasion pour le jeune maître de découvrir et de mettre à l'épreuve sa propre vocation au contact des figures du passé.

Mais que peut signifier ici le terme de *vocation* ? A-t-il un sens hors du contexte chrétien ? Certes, dans une société qui se considérait comme chrétienne, où l'école était une émanation, une branche spécialisée de la communauté chrétienne, il était normal de parler de vocation¹. On pourrait même admettre que le chrétien ait une vocation de maître. Mais dans l'école laïque, publique, qui est la nôtre aujourd'hui, c'est un abus. Ou bien, comme le pense P. Naville², c'est une façon indirecte d'imposer une idéologie sociale. Il est évident que la « vocation » ne peut se mesurer, encore moins apparaître par des « tests ». Ne se limiter qu'à la vocation dans la situation actuelle, c'est ne pas reconnaître le vrai problème.

Le vrai problème c'est que l'enseignement est une tâche, plus exactement encore une profession qui demande un apprentissage adéquat. Il y a des techniques à maîtriser, des didactiques aussi nombreuses que les différentes disciplines du programme. Il y a aussi une réflexion pédagogique à pratiquer, au cours de laquelle le maître s'éprouve. C'est alors qu'une réflexion sur le passé et sur la vocation pourrait avoir un sens : elle serait l'occasion de juger de ses possibilités professionnelles³. Ce serait le rôle d'une philosophie de l'éducation de donner aux maîtres l'occasion de réfléchir aux problèmes humains et sociaux de leur profession⁴. Mais entre l'apprentissage des techniques didactiques, et la réflexion philosophique, il est encore nécessaire de connaître le système éducatif, les buts de notre enseignement, de le comparer aux autres systèmes possibles qui existent ailleurs, bref de s'initier à la science humaine qu'est la pédagogie⁵.

Il est évident que les certificats pédagogiques que l'Etat impose actuellement aux futurs maîtres ne sont que de pâles caricatures d'une véritable formation pédagogique. Ce n'est pas par quelques séminaires, quelques cours et un stage qui n'est souvent qu'un enseignement peu coûteux pour

¹ R. VOLTZEL, *Education et révélation*, pp. 2-3.

² P. NAVILLE, *Théorie de l'orientation professionnelle*, pp. 171-173.

³ D. E. T. DECKER, *Réflexions sur la formation des professeurs de sciences des écoles secondaires*, p. 4.

⁴ L. A. et E. F. COOK, *A sociological approach to education*, pp. 492 ss.

⁵ F. SCHNEIDER, *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*, pp. 9-44.

l'Etat, qu'une véritable formation pourra avoir lieu. Il serait important, semble-t-il, de mieux distinguer, au niveau universitaire, les études qui préparent à une carrière de recherches de celles qui conduisent à l'enseignement. Faudrait-il en revenir au système des « Ecoles normales supérieures » ? Point forcément, car une organisation du curriculum académique ne doit pas conduire à une plus grande diversité, mais à distinguer différentes étapes. Tous les étudiants pourraient faire une même licence; mais dans une seconde étape chacun devrait se spécialiser : soit par une formation pédagogique complète, soit par un approfondissement de sa spécialité avec un statut analogue à celui des « fellows » et des « post-graduate students » des universités anglo-saxonnes. Cette seconde étape serait à la charge de l'Etat qui instituerait ainsi un véritable vicariat pédagogique en lieu et place du statut actuel de « maître auxiliaire » où le jeune maître n'apprend rien et ne sert qu'à boncher les trous du corps enseignant.

Cette formation pédagogique n'a de sens que si elle est animée d'un grand dynamisme. Il est pour le moins singulier que l'on puisse admettre qu'une formation pédagogique s'achève avec la nomination. En fait, pour que l'école secondaire garde le sens des perspectives, pour que l'éducation reste évolutive, il faut que le corps enseignant soit capable de se perfectionner sans cesse. Non seulement les maîtres devraient avoir la possibilité de prolonger leurs recherches personnelles et disposer d'une certaine autonomie, mais il faudrait animer leur pédagogie par des stages réguliers, tous les six ou sept ans, d'une durée de plusieurs mois, où ils pourraient garder un contact avec de nouvelles méthodes, d'autres techniques.

En d'autres termes, la formation des maîtres secondaires ne devrait plus se contenter de leur assurer un savoir suffisant, un minimum de savoir-faire, leur faire miroiter un valoir qui n'existe plus ou fort peu aujourd'hui, mais se préoccuper de les préparer effectivement et systématiquement à leur tâche professionnelle. L'école secondaire ne sera plus alors un musée culturel ou une antichambre obligatoire, mais l'institution où s'élabore la culture adéquate à notre époque. C'est en effet à ce niveau que se forme une sagesse que ni l'université, ni la profession, ne peuvent actuellement donner. Pour cela il est nécessaire que les maîtres ne s'enferment plus dans l'alibi de leur savoir mais qu'ils maîtrisent parfaitement leur fonction actuelle. Une formation pédagogique n'a donc pas comme but essentiel d'assurer la tradition pédagogique de l'école secondaire, mais de proposer les bases d'une réflexion commune sur le rôle, la fonction et les moyens de la profession¹. Contre une formation pédagogique partagée entre les techniques d'un savoir-faire et les illusions d'un valoir hypothétique, la pédagogie doit conquérir sa véritable place, qui est de préparer une réflexion critique sur l'activité quotidienne du maître.

¹ J. KOB, *Die Rollenproblematik des Lehrerberufes*, p. 106; W. D. WALL, *Education and mental health*, p. 266.

59. COMMUNAUTÉ SCOLAIRE ET COLLÉGIALITÉ PROFESSORALE

Si cette formation pédagogique est si difficile, si les maîtres secondaires sont si réticents à toute réflexion pédagogique, c'est qu'il n'y a pas de corps enseignant plus morcelé et plus divisé. Déjà les sociologues américains avaient noté que le maître était souvent un « étranger » dans la société contemporaine¹; J. Kob s'est même demandé si la diminution du prestige social du maître secondaire n'avait pas pour origine sa propre insécurité et son inquiétude devant son isolement social². Cet anarchisme individualiste ne s'exprime pas seulement dans le manque de collégialité si souvent patent dans l'enseignement secondaire, mais dans l'absence de conscience syndicale: les maîtres secondaires semblent avoir été si soucieux de leur prestige et de leur dignité qu'ils semblent eux aussi être devenus des « aristocrates ruinés »³.

Le poids de la tradition qui rendait le maître secondaire imperméable au futur de notre monde, qui réduisait la pédagogie à une initiation au passé exemplaire, a aussi enfermé le corps enseignant secondaire dans un isolement social dangereux. Gardien désintéressé de la tradition culturelle, il a cru qu'il était hors d'atteinte des bouleversements économiques et sociaux de notre société. Les maîtres secondaires ont souvent dédaigné et cru indignes de leur culture les luttes syndicales, de sorte qu'ils se sont enfermés dans un apolitisme qui, à la longue, les sevrera du monde extérieur. Cet isolement social s'est doublé d'un isolement politique, de sorte que ce corps enseignant est devenu inapte à la lutte syndicale. Non seulement cet isolement l'a détaché des autres corps enseignants, mais il s'est lui-même affaibli en tolérant un esprit anarchique et individualiste qui morcelle la communauté scolaire.

Ce manque de solidarité avec les autres degrés de l'enseignement a empêché le maître secondaire de remarquer que sa fonction suit exactement la même évolution que celle de l'instituteur primaire que G. Duveau a si bien analysée⁴. Le maître comme l'instituteur ont leur sort lié à celui de l'école publique. Ils sont tous les deux « les fils de la Convention et de l'Utopie » (p. 31). Comme l'instituteur, le maître secondaire a participé à la création de la bourgeoisie qu'il a du reste « comprise dans un sens plus moral qu'économique » (p. 60); la bourgeoisie était une façon sociale d'imposer la dignité humaine. Seulement, à ses dépens, il a oublié que la bourgeoisie était aussi une force sociale. Il a sclérosé, chosifié sa dignité, son humanisme, en conscience de classe. Devenir instituteur, avoir des fils professeurs, c'était plus que manifester sa

¹ L. A. et E. F. Cook, *A sociological approach to education*, pp. 451-455.

² J. Kob, *Die Rollenproblematik des Lehrerberufes*, pp. 94-95.

³ G. DUVEAU, *Les instituteurs*, pp. 159 ss; cf. C. LÜTKENS, *Die Schule als Mittelklasse-Institution*, pp. 34 ss.

⁴ G. DUVEAU, *Les instituteurs*.

dignité, c'était aussi réussir ¹. L'instituteur comme le professeur se sont toujours plus écartés de la question ouvrière et surtout de la question rurale (p. 184).

Certes, comme nous l'avions vu, le morcellement actuel est aussi la conséquence d'un manque de coordination des disciplines dans le programme même. Cependant l'esprit individualiste du corps enseignant secondaire a ajouté des raisons humaines à un problème technique. En effet, comme la formation pédagogique visait un maître idéal qui s'imposait par sa maîtrise indiscutable, on en vint à croire que le maître qui rencontrait des difficultés, qui soulevait des problèmes pédagogiques était justement un mauvais maître. Or, comme l'analyse sociologique de l'ensemble de la classe le montre clairement, « la complexité de la situation du maître le conduit forcément à vivre dans une tension constante »².

Le premier effort de la pédagogie sera donc de dépassionnaliser cette situation, pour permettre à chacun de discuter de ses propres problèmes en fonction d'une situation générale commune à tous les maîtres. La pédagogie favorise la collégialité en introduisant une réflexion collective dégagée des situations concrètes chargées d'affectivité.

Mais pour que cette collégialité puisse exister, il faut se souvenir que nous ne vivons plus au temps des internats. Le maître, dans nos écoles publiques, n'a que des liens assez lâches avec ses collègues : il devient donc urgent d'organiser le corps enseignant afin de créer des formes de collégialité. Celle-ci ne peut avoir qu'une base réflexive. C'est par la réflexion qu'un corps enseignant peut prétendre à une cohésion collégiale.

Cette pédagogie collective embrasse de nombreux niveaux. Il est nécessaire tout d'abord que le maître définisse son rôle, qu'il soit au clair sur la fonction de l'école secondaire et de ses buts. D'où le besoin d'une réflexion sociale et politique sur l'éducation. Puis il s'agit de déterminer les méthodes et de les rendre applicables. Cela demandera un effort pratique de coordination. Ainsi à la mosaïque de riches personnalités originales, qui caractérise actuellement le corps enseignant secondaire, se substituera l'esprit de corps d'équipes pédagogiques. En d'autres termes, il faudrait au niveau secondaire répondre à cette exigence que A. S. Makarenko posait clairement : « Nous devons aborder notre tâche comme un problème de production et considérer l'éducateur comme un travailleur, un ouvrier auquel est confié une fonction sérieuse, une tâche précise et difficile, certes, mais adaptée à ses forces et n'exigeant pas d'hypertrophie du cœur ou de tout autre organe; une tâche qui ne l'empêche pas d'être un homme avec sa vie personnelle ou sa vieillesse tranquille »³. En d'autres termes, il faut des éducateurs engagés.

¹ H. VON REUM, *Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität*, pp. 109-112, 115 ss.

² C. W. GORDON, *Die Schulklasse als ein soziales System*, p. 159.

³ A. S. MAKARENKO, *L'éducation dans les collectivités d'enfants*, p. 85.

Par exemple, il faudrait beaucoup moins tenir compte, pour le poste de directeur, de la personnalité ou de la valeur représentative d'un candidat, que de sa formation pédagogique et de ses capacités à animer la réflexion pédagogique. Malheureusement, « le professeur des professeurs »¹ est actuellement submergé par des tâches administratives qui pourraient être aisément confiées à un « administrateur ». Pour le second, il serait peut-être utile de prévoir une structure plus organique avec, d'une part, des doyens pour les disciplines principales, d'autre part un corps d'inspecteurs qui auraient bien sûr une fonction éducative et non coercitive².

60. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EST-IL UN SERVICE PUBLIC NATIONAL ?

Toute discussion à propos d'une plus grande centralisation de l'enseignement secondaire en Suisse est, aujourd'hui encore, alourdie par l'image du « Schulvogt » qui réveille nos plus profondes anxiétés politiques. L'échec du projet fédéral de 1882 proposant un Secrétariat fédéral de l'enseignement, échec dû à cette même image d'ailleurs, semble donc définitif. Il a fallu, au cours des ans, inventer des palliatifs pour éviter un morcellement absurde de nos vingt-deux systèmes scolaires. Les commissions fédérales, l'institution de la Maturité fédérale, les différentes conférences des recteurs, des directeurs de Gymnases et des chefs de départements d'instruction publique ont permis une coordination pratique qui résout la plupart des problèmes. L'institution récente du Centre suisse d'information en matière d'enseignement et d'éducation, comme le projet d'une « école romande », est une tentative intéressante de corriger la disparité actuelle dans l'esprit d'un fédéralisme moderne³.

Il n'en reste pas moins que la solution suisse non seulement est absurde par la mentalité rétrograde dont elle témoigne, mais qu'elle handicape sérieusement les réformes que notre enseignement doit réaliser dans tous les domaines pour répondre aux besoins de notre société moderne. En effet, au lieu d'envisager une planification de notre enseignement (où le terme « planification » désigne une organisation responsable et globale d'un futur possible et probable), on laisse les groupes de pression, les intérêts économico-sociaux locaux, les passions politiques et confessionnelles préparer des réformes scolaires qui n'aboutissent pas lorsqu'elles sont trop radicales ou qui disparaissent dans le ridicule des compromis. Si, pratiquement et actuellement, la situation ne pose peut-être pas de problèmes — bien qu'on puisse se demander si la forte augmentation des écoles confessionnelles libres répond à notre idéal de laïcité — il est cependant évident que l'avenir de notre enseignement secondaire est sombre, si une réforme générale des structures n'intervient pas.

Car, dans une situation économique et sociale où la mobilité est un facteur essentiel, où le travail en équipe est indispensable, où notre enseignement secondaire souffre d'un malaise dû au désajustement qui se reflète, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, dans un abandon grandissant de ses fonctions éducatives et par conséquent éthiques, il est pour le moins ridicule de rencontrer sans cesse des barrières d'un fédéralisme borné où l'on s'étourdit d'images au lieu de penser aux problèmes et de prendre les risques pour un futur qui ne soit pas la copie du présent, mais une reprise du présent en fonction du futur.

¹ *Adolescence*, 43th Year book of education, pp. 279 ss.

² R. A. DOTTEMS, *Les problèmes de l'inspection scolaire*, pp. 151-194.

³ *Vers une école romande*.

Il est peut-être bon de souligner, car la confusion est fréquente, qu'une « nationalisation » n'est pas une « étatisation ». Si la nationalisation devait entraîner une étatisation où l'Etat s'identifierait à la Nation, où les minorités et les caractéristiques régionales seraient abolies au profit d'une vision unique et exclusive, il est clair que ce serait contre les principes mêmes de notre nationalité. Mais la nationalisation, comme le suggère P. Ricoeur¹, ne consiste pas à imposer un seul type d'école, mais bien à *augmenter la coordination*. Nationaliser l'enseignement, c'est admettre que chaque réforme concerne l'ensemble de la communauté nationale, qu'il n'est plus possible de se limiter à sa seule « réformette », mais que chacun doit penser aux répercussions et aux responsabilités nationales. Par conséquent il faut continuer à favoriser sans restrictions l'enseignement public et laïc en n'accordant aucune subvention à l'enseignement libre et en contrôlant celui-ci de manière étroite.

La nationalisation ne viserait donc pas à mettre au pas les enseignements cantonaux, mais à développer et à moderniser l'enseignement sur l'ensemble du territoire de manière à revaloriser notre vie culturelle. Il est en effet ridicule qu'il n'y ait aucune autorité fédérale responsable directement de notre vie culturelle et qu'on laisse une Exposition nationale, qui prétend donner une image de notre pays tourné vers le futur, inclure notre « culture » et notre éducation dans une section appelée, sans ironie, « l'art de vivre ».

Sans prétendre évidemment qu'il faille créer quelque ministère de la propagande, il nous semble cependant que l'existence d'un secrétariat — si on tient à ce titre — ou, surtout, d'un nouveau département fédéral responsable des problèmes scolaires et culturels, est absolument impérieuse. A moins que l'on accepte simplement d'abandonner la direction de notre éducation à des politiciens ou à des groupes de pression dont on sous-estime trop le dangereux pouvoir dans un état moderne !

A ce propos, relevons que dans l'enquête que M^{me} Meynaud a dirigée dans quelques établissements secondaires en Suisse Romande², il est apparu une fois de plus combien les adolescents ignoraient le détail de l'organisation politique et sociale, faute d'informations; ils ne savaient pas en particulier sous quelles conditions ils allaient vivre leur temps d'études.

61. LES DROITS A L'EDUCATION

Puisque, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les problèmes de la jeunesse n'existent pas seulement en fonction des caractéristiques psychologiques et de la situation personnelle des adolescents, mais en fonction de l'ensemble de la société, faudrait-il confier au département dont nous proposons la création la responsabilité d'une « politique de la jeunesse » ?

¹ P. RICOEUR, *Ecole, nation, Etat*.

² M^{me} J. MEYNAUD, *Enquête dans les Gymnases de Suisse française*, commentée par H. Ch. TAUXE.

C'est la thèse que défend J. Jousclin en France dans un ouvrage agressif, mais solide par son analyse théorique et sa documentation actuelle¹. Cet auteur a étudié les problèmes politiques que pose l'intégration sociale de la jeunesse contemporaine. Il juge la situation si tendue et difficile que seules, pense-t-il, des mesures prises par l'Etat auraient quelques chances de réussir. Il propose de créer des institutions spécialisées, des services qui les coordonnent, résumant son point de vue dans une formule frappante :

politique de la jeunesse = jeunesse de la politique (p. 89)

A la fin de son ouvrage, J. Jousclin va jusqu'à affirmer qu'un des meilleurs critères pour juger d'une politique est d'analyser les décisions que ses responsables prennent à l'égard de la jeunesse et de l'éducation populaire (p. 160) :

Pour courageuse que soit cette attitude, si nécessaire qu'il soit d'exiger de l'Etat qu'il prenne ses responsabilités à l'égard de la jeunesse, « la politique de la jeunesse » est en fait une façon indirecte de manipuler la révolte des jeunes et de faire passer le problème de la jeunesse avant l'existence même des jeunes. Cette mentalité technocrate qui subordonne à la « politique » l'existence humaine ne se retrouve pas seulement dans les milieux politiques français, mais dans nos propres milieux « libéraux ».

Citons, par exemple, l'initiative d'une compagnie d'assurances suisse qui a songé, elle aussi, à éveiller l'intérêt des pouvoirs publics pour les problèmes de la jeunesse contemporaine². Si la brochure qu'elle a publiée propose d'intéressantes solutions et se préoccupe intelligemment de la situation contemporaine, il est curieux de constater que ses auteurs ne songent jamais à la réaction de la jeunesse devant les problèmes helvétiques contemporains. Ils postulent son enthousiasme dans la mesure où une orientation adéquate permettrait aux adultes (et non aux jeunes) de conquérir l'an 2000. Jamais les auteurs ne se demandent si les adolescents seront nécessairement d'accord avec cet embrigadement qui n'a d'autre but que de prolonger le « miracle économique helvétique ». Cet exemple nous semble d'autant plus intéressant qu'il n'est pas le produit d'un parti politique, qu'il s'adresse moins à l'Etat qu'à des pouvoirs économiques d'autant plus efficaces qu'indirects. A vouloir définir une « politique de l'emploi », on en vient à soutenir l'idée d'une véritable mobilisation de la jeunesse qui ne cède en rien, sinon par ses formes indirectes de pression, aux pires tendances totalitaires.

Cette orientation, que nous avons déjà à maintes reprises relevée dans ce chapitre sous la forme d'une pédagogie de l'adaptation sociale, est non seulement inacceptable du point de vue éthique, mais elle est dangereuse puisque c'est justement contre cette attitude que se sont révoltés les jeunes en s'enfermant dans leur pédocratie.

Ces « politiques de l'emploi », « de la jeunesse », « de l'éducation permanente », ont enfin le tort de renier l'essentiel des conquêtes sociales que l'enseignement a obtenues dans notre société occidentale. L'école, que ce soit sous la forme ancienne des collèges, puis des gymnases³, ou sous la

¹ J. JOUSCLIN, *Jeunesse, fait social méconnu*; cf. H. TENBRUCK, *op. cit.*, p. 111.

² *Préparation aux carrières de l'avenir : à la conquête de l'an 2000*, Compagnie d'assurances « La Suisse ».

³ F. BLÄTTNER, *Das Gymnasium*, I^{re} partie.

forme plus moderne et souvent mise en question de l'apprentissage professionnel obligatoire¹, s'est développée dans notre société, pour éviter que les adolescents ne soient broyés dans la machinerie de la production. Le phénomène même de l'adolescence, caractéristique de nos sociétés et de notre temps, n'est-il pas à lui seul la preuve de la nécessité d'une zone sociale libre comme le signalait le sociologue Mannheim², propre à permettre à l'adolescence d'acquiescer sa personnalité?³ Enfin toute l'évolution de l'apprentissage personnel, la longue lutte sociale et économique qu'il a fallu soutenir pour introduire une législation qui protégeât l'adolescence, ne prouve-t-elle justement pas la nécessité de maintenir une école libre des pressions économiques et industrielles, libérée des préoccupations politiques des partis?

Toute l'évolution des méthodes modernes d'apprentissage est marquée par le même souci de protéger l'adolescent d'une emprise trop lourde des exigences de la production du travail adulte, afin de lui permettre non seulement d'acquiescer un métier mais de devenir un homme par son travail. A la position éthique d'un G. Friedmann qui rappelle la nécessité d'une formation générale et complète de l'homme pour lutter contre la déformation professionnelle actuelle du futur travailleur, on préférerait donc des considérations qui ne tiennent compte que d'une politique de prestige dans la lutte internationale pour la conquête des marchés commerciaux⁴! Cette même mentalité « prospective », qui soutient politiquement une forme néocapitaliste de la société, perçoit dans l'abus de l'orientation professionnelle dont P. Naville avait démontré l'Inexorable mécanisme réificateur⁵: en effet, pour un orientateur professionnel, qu'est l'adolescent, sinon une chose et une pièce du système? Sous le fallacieux prétexte de rationaliser l'intégration sociale, on choisit en fait l'adolescent, provoquant ainsi sa révolte.

Il est vrai que cette tendance de l'école à créer une zone libre pourrait être stérile si la protection de l'adolescence devait la ségréger de la société. Jousselin a raison en partie, lorsqu'il critique cette attitude qu'il juge trop statique et surtout négative (p. 84). Il suffirait de signaler l'horreur et la répulsion des jeunes ouvriers pour l'école et pour la vie scolaire qu'ils veulent fuir au plus vite. Ils préfèrent, sans se soucier des conditions, s'engager dans la vie industrielle pour y trouver par le gain un minimum de liberté vécue⁶. Il est aussi significatif, et l'école doit en tenir compte, que les jeunes n'aient souvent de leur avenir professionnel que des idées très vagues; leurs opinions les plus fermes consistant surtout à refuser ce qu'ils ne veulent pas devenir⁷.

¹ J. ROUSSELET, *L'adolescence en apprentissage*, pp. 1-12.

² Cité par JEFFREYS, *Personal relation in the planned society*; cf. A. MEDICI, *L'Education nouvelle*, p. 19.

³ F. H. TENBRUCK, *La jeunesse moderne*; J. CHAZAL, *Les droits de l'enfant*, pp. 67-68.

⁴ G. FRIEDMANN, *L'apprentissage*; BADER et autres, *L'apprentissage*, p. 934; J. ROUSSELET, *op. cit.*, pp. 141-145.

⁵ P. NAVILLE, *Théorie de l'orientation professionnelle*; J. ELLUL, *La technique*, pp. 324-327.

⁶ J. ROUSSELET, *op. cit.*, pp. 51-63.

⁷ S. CORDELIEN, *Les adolescents face à leur avenir*, pp. 15 et 161.

L. Dintzer, d'autre part, a rappelé que la machine a une valeur symbolique. Elle incarne la puissance industrielle et la vitalité de la vie technique. Elle exerce une attraction fascinante sur les jeunes que l'école exaspère par ses méthodes vétustes¹.

Pour éviter qu'elle ne devienne la société protectrice que les jeunes ouvriers repoussent², et pour maintenir l'autonomie sociale nécessaire à une formation éthique, il faudrait peut-être moins insister sur la valeur de protection de l'école que sur les droits à l'éducation pour *tous* les adolescents³. L'école n'est pas un pis-aller; c'est une conquête. Il est intéressant de noter qu'un des rares points pour lesquels les correspondants de R. Rubattel aient manifesté un enthousiasme, c'est l'exigence du libre accès à l'université⁴.

L'école n'est donc plus un lieu qui protège et réserve les adolescents, mais l'instrument d'affirmation de la personne dans la société.

Cette revendication n'est pas aussi évidente qu'elle ne le semble. Comme l'avait démontré un numéro spécial de la revue « Educateurs »⁵, il ne suffit pas d'imposer constitutionnellement le droit à l'éducation pour l'adolescence; il faut encore *établir politiquement les conditions* de ces droits. Notre pédagogie, lorsqu'elle aborde ces problèmes, s'est souvent contentée de penser les problèmes en termes psychologiques. Elle ramène tout par exemple aux relations personnelles et sociales du maître et de ses élèves⁶, alors qu'il faudrait se préoccuper surtout de la position de l'école dans la société. En d'autres termes, contre une tradition humaniste qui isole et psychologise les problèmes pour les rendre inodores et peu compromettants, il faut redonner une dimension politique à notre enseignement⁷. Non seulement notre enseignement doit être plus sensible aux problèmes politiques immédiats contre un neutralisme que nous aurons encore l'occasion de dénoncer dans le prochain paragraphe, mais notre école et ses maîtres devraient se préoccuper davantage de la situation politico-sociale de leur établissement⁸.

Ces droits à l'éducation peuvent s'entendre tout d'abord comme la possibilité économique pour chaque adolescent d'aller à l'école grâce à un système de bourses qui se généralise dans nos sociétés. Mais il faut aussi tenir compte de problèmes particuliers comme celui des déplacements excessifs qui empêchent des adolescents ouvriers par exemple de participer effectivement aux cours qu'on leur offre⁹. Il faudrait songer à

¹ L. DINTZER, *Les adolescents ouvriers et la machine*; cf. E. STERN, *Jugendpsychologie*, p. 147.

² A. LEENHARDT, *L'école est-elle une société protectrice?*

³ L. RAILLON, *Les adolescents ont-ils droit à l'éducation?*

⁴ R. RUBATTEL, *Les jeunes Suisses face aux grands problèmes nationaux*, pp. 128 ss.

⁵ *Les adolescents ont-ils droit à l'éducation?*

⁶ J. PIAGET, *L'Éducation nouvelle*, pp. 15, 26, 64.

⁷ P. FRIEDE, *Educação e atualidade brasileira*, pp. 98 ss.

⁸ J. NATANSON, *Les exigences de la démocratisation*, pp. 219 ss.

⁹ CL. et M. DURIEUX, *L'adolescent du milieu ouvrier*; G. FRIEDMANN, *Les jeunes aux prises avec notre monde technique*, p. 26.

renoncer à la hiérarchie des différentes sections de l'enseignement secondaire qui dévalorise certaines orientations, en particulier l'enseignement technique et commercial, au profit des orientations classiques et littéraires. Certes, introduire à tout prix une école unique reviendrait à imposer une conception utopique et fausse de l'égalité humaine, mais maintenir comme nous le faisons encore une hiérarchie des enseignements, c'est favoriser une discrimination non seulement entre les différentes formations, mais encore entre les maîtres. C'est pourquoi il faut saluer le projet dit « Käfer » d'un gymnase à orientation économique et sociale comme un pas décisif, pour autant que les Universités veuillent elles aussi sortir de leur académisme vétuste et reconnaître ce type de formation¹. Mieux encore, il faudrait assouplir notre système en multipliant les sections et les disciplines à option afin de substituer à une fausse hiérarchie du savoir, une démocratisation de la culture et de la formation professionnelle. Cette démocratisation de l'enseignement secondaire par la multiplicité des orientations possibles diminuerait le phénomène que P. Naville a longuement et souvent étudié : « l'illusion professionnelle » qui consiste à valoriser toutes les professions du tertiaire et qui est à l'origine de l'encombrement par la bourgeoisie de l'enseignement secondaire².

62. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LE MONDE MODERNE

Toutes les études³ récentes sur la place de l'enseignement secondaire dans la société moderne décrivent unanimement la crise de cet enseignement et en situent les causes dans les contradictions de notre société occidentale. La solution serait donc de remonter des effets aux causes et de supposer qu'une réforme pédagogique serait le moule d'une réforme sociale. Cette « illusion pédagogique » qui pourrait bien être la plus profonde caractéristique des fondateurs et animateurs de l'Éducation nouvelle, est dangereuse, comme nous l'avons déjà à maintes reprises souligné. D'une part pédagogiquement, parce qu'elle sous-estime le poids de la société et l'influence de ses groupes de pression sur l'école; elle rend par conséquent toute réforme inutile ou inopérante faute d'en donner les possibilités de réalisation. D'autre part politiquement, car elle remonte à une mentalité idéologique qui croit que le monde change et que les structures se renouvellent par les idées seulement : réformer la société par l'éducation c'est, au mieux, renouveler l'utopie des Encyclopédistes. Un enseignement, même totalement et révolutionnairement moderne, ne pourrait échapper à sa caractéristique essentielle qui est d'avoir une action

¹ PROF. KÄFER, *Projet d'un gymnase à orientation économique et sociale*; cf. Dr E. KILGUS, *Wesenszüge der reorganisierten Handelsschule*.

² P. NAVILLE, *Origine sociale des élèves de l'enseignement technique*; G. FRIEDMANN, *Humanisme du travail et humanités*, p. 42.

³ P. THÉVENAZ, *L'homme et sa raison*, II, pp. 73-96; W. FLITNER, *Hochschulreife und Gymnasium*; O. WOODTIL, *Bildung und Zeitgeist*; F. BLATTNER, *Das Gymnasium*.

indirecte sur la réalité¹. Mais une fois posé ce principe, grande est la tentation de neutraliser l'enseignement et de ne plus se préoccuper de sa dimension sociale sinon en ultime analyse, à l'horizon de la pensée pédagogique. Cette attitude de méfiance politique, de repli sur soi, se retrouve jusque chez Gaston Berger qui était cependant, plus que tout autre pédagogue français, sensible aux nécessités d'une révolution pédagogique. En effet G. Berger a cédé, lui aussi, au mythe de la pédagogie négative qui affermirait la jeunesse dans le « calme », en marge de la société². F. Blättner dénonce la même illusion, cette fois-ci développée en un système humaniste éclectique, chez O. Woodtli³.

Si l'éducation ne peut changer une société, elle ne peut néanmoins la négliger. Si elle ne peut préparer l'adolescent à la société future⁴, elle ne peut cependant mettre entre parenthèses le futur social des adolescents. Le gymnase moderne adopte donc l'attitude difficile d'une « coexistence avec la société adulte ». Cette attitude n'a de sens que si elle s'associe à une réflexion qui permettra, ensuite, de mieux réagir et de mieux agir dans la situation contemporaine. En d'autres termes, l'enseignement secondaire ne doit ni craindre, ni récuser et encore moins négliger la société technique contemporaine, qui n'est pas une réalité terrifiante, mais un *donné* dans lequel nous vivons et dans lequel il dépend de nous de ne pas nous laisser englober. Selon l'excellente formule de F. Blättner⁵ : l'enseignement secondaire moderne doit initier ses élèves à « une connaissance réflexive de la réalité présente ».

Cette coexistence, moins pacifique que dialectique et dynamique, n'est pas une tâche facile dans un monde qui s'accélère toujours davantage et dont l'horizon géographique s'abaisse sans cesse. Elle impose au corps enseignant une préoccupation du monde contemporain qui est écrasante lorsqu'on connaît le flux d'informations et de renseignements qui nous submergent⁶. A cette ouverture du monde, s'ajoute une vision planétaire et même cosmique de l'univers qui nous contraint à réviser, parfois de façon radicale, notre conception du monde. Même si ces changements ne prennent pas toujours la forme dramatique que décrit E. Morin, la présence sans cesse plus contraignante des pays du Tiers-monde par exemple rompt les habitudes de notre vision encore fortement coloniale et surtout europocentrique⁷. Le poids des nouvelles dimensions de notre monde

¹ P. RICCER, *Conclusion d'un congrès*, p. 47.

² G. BERGER, *L'homme moderne et son éducation*, p. 144.

³ F. BLÄTTNER, *op. cit.*, pp. 345 ss; cf. R. REICH, *Bildungsideal und Schule in der industriellen Gesellschaft*.

⁴ J. BUSEMANN, *Psychologie der Jugendkinder*, pp. 211-216.

⁵ F. BLÄTTNER, *op. cit.*, p. 327.

⁶ G. BERGER, *op. cit.*, p. 327; Dr V. VÖGELI, *Die Darstellung Asiens in unseren Schulbüchern*; A. O. SCHORB, *Schule und Lehrer an der Zeitschwelle*.

⁷ E. MORIN, *L'esprit du temps*, p. 217; P. SCHNEIDER, *Zum Problem der sogenannten Entwicklungsländer*; R. GAL, *Où en est la pédagogie?*, p. 164; V. M. GODINHO, *Geografia e geografia humana*.

pèse lourdement dans l'enseignement de la géographie et nous avons signalé combien le problème de l'orientation était difficile pour les adolescents contemporains ¹. Mais, par-delà ce processus quantitatif, apparaît un problème qualitatif inquiétant. Nous avons pénétré dans « une ère des échanges » où il devient difficile de postuler a priori une catholicité dans laquelle les différences humaines, régionales et nationales, s'annuleraient. Au contraire, chaque jour s'effrite davantage la vision universelle de l'homme que le siècle passé pouvait encore imaginer. S'il est vrai que les institutions internationales ont pris une telle ampleur qu'il est capital d'y initier les adolescents, elles sont cependant surtout le lieu et l'objet des compétitions et des diversités humaines, et non l'affirmation de l'unité humaine. La plus importante modification de la doctrine de l'Education nouvelle est justement l'effondrement des utopies universalistes qui chantaient et auguraient des relations internationales faciles, une entente fraternelle entre les peuples. Qu'il suffise de noter dans quel discrédit et dans quelle indifférence sont tombées des idées comme l'Exposition internationale, l'esperanto... Ainsi on se demande, avec angoisse peut-être, si dans ce monde où l'on voyage si vite et si bien, ce « vaste horizon » n'est pas un mythe que chacun s'entend à ne pas réaliser dans sa propre existence, mais dont il vit oniriquement. Nous aurions ainsi affaire à deux mouvements antagonistes : l'appel collectif de l'expansion de l'univers et la régression personnelle à une vision du monde individuelle.

Comme le souligne J. Moutaux dans une remarquable étude sur la cosmologie de quelques poètes contemporains ², il n'est absolument pas aisé de dialoguer avec une autre civilisation. C'est au moins aussi difficile que de dialoguer avec autrui. Nous sommes donc placés devant une formidable tâche, tâche d'autant plus urgente que, comme le rappelle le R. P. Lebrez ³, le Tiers-monde se sent toujours plus loin d'un monde occidental pris dans ses préjugés et son bien-être. Au lieu d'assister à la naissance d'une civilisation « solidaire » qu'appellerait l'ouverture à l'univers, nous assistons en fait à la fermeture de chaque région sur ses propres problèmes.

Assurément, un G. Prévot avait placé d'énormes espoirs dans une pédagogie de la communication, qui partirait de la correspondance et de l'échange dans le cadre des coopératives scolaires ⁴. Ce socialisme utopique, dont on retrouve maintes traces dans l'Education nouvelle commençante, est aujourd'hui battu en brèches par le surgissement des irréductibles différences régionales. Mais il serait faux d'en conclure à l'impossibilité de l'avènement d'une civilisation « solidaire », d'une pédagogie de l'échange. De même que le dialogue avec autrui ne naît pas en dépit des différences entre autrui et nous, mais au contraire dans la compréhension

¹ Cf. chap. II, § 33.

² J. MOUTAUX, *Les poètes et l'unité de l'humanité*.

³ J. J. LEBRET, *Manifeste pour une civilisation solidaire*.

⁴ G. PRÉVOT, *Pédagogie de la coopération scolaire*, pp. 136-138.

et surtout l'acceptation de l'altérité d'autrui, ainsi une vision planétaire du monde ne naîtra que lorsqu'on aura accepté l'irréductibilité des civilisations, la diversité énorme de notre planète, l'altérité des autres nations. Rien n'est plus faux, et plus dangereux, que de postuler une universalité émasculée et abstraite. Rien n'est cependant impossible à un optimisme concret, chargé du désir de réellement s'approcher d'autrui.

Pour nous Européens, cela signifie avant tout une sévère autocritique. Notre formidable nationalisme xénophobe qui suit comme une ombre le nationalisme optimiste des pays en voie d'affirmation est la conséquence de notre attitude égocentrique qui se dégage aisément de nos manuels d'histoire comme de nos atlas de géographie¹. En fait, c'est tout notre enseignement, jusque et y compris l'enseignement des langues vivantes², qu'il faut repenser afin de modifier notre position dans le monde. Contre une centralisation et un égocentrisme européen, il faut croire au sens d'une coexistence pacifique réelle au niveau même de notre activité intellectuelle.

Comme le signalait G. Berger, ce n'est pas tellement des « cours sur les civilisations extraeuropéennes » qu'il faut, qu'une modification radicale de notre *projet éducatif*³. Nous devons acquérir une autre vision de la réalité et c'est un véritable « devoir » qui nous est proposé.

Cependant la nouvelle vision du monde n'est pas seulement spatiale ou cosmique, elle est aussi temporelle ou historique. La jeunesse ne vit pas seulement dans un monde qui devient plus vaste et plus immense; elle doit évoluer dans un monde qui change profondément et vite.

Cette double évolution se heurte à notre malthusianisme pédagogique. Nous avons perdu notre dynamisme inventif au point de ne plus savoir inventer de nouvelles solutions. Nous avons en particulier perdu tout sens des perspectives, chères à G. Lukács⁴, ou plus justement encore, ce sens de l'infini qui, selon un auteur protestant, qualifierait essentiellement l'éducateur⁵. Nous ne voyons dans un « projet » qu'un ensemble de plans et de documents; alors que ce mot, comme le souligne G. Berger⁶, lie admirablement le sens spatial et temporel d'une vision ordonnée et structurée du futur. Car « planifier » n'est pas tyranniser comme nous le croyons souvent, c'est devenir le sujet de notre futur. C'est refuser de devenir les objets du progrès pour devenir les responsables de notre propre présent qui s'ouvre sur un futur. C'est à la fois se situer dans le monde, s'y orienter et s'y diriger.

Mais n'est-ce pas une fois de plus se laisser aller aux illusions utopiques de l'éducation permanente? Faudra-t-il une fois de plus se laisser déchirer entre une vision pessimiste de l'éducation qui nie toute valeur fondamentale à l'éducation et une vision totalitaire et systématique de la formation

¹ N° sp. *Les civilisations modernes*.

² N° sp. *Les langues vivantes et les relations internationales*.

³ G. BERGER, *op. cit.*, pp. 13, 95, etc.

⁴ G. LUKÁCS, *Schriften zur Literatursoziologie*, pp. 254-260.

⁵ R. VÖLTER, *Petite pédagogie chrétienne pour la fin du XX^e siècle*.

⁶ G. BERGER, *op. cit.*, pp. 124-125.

pédagogique? Serait-ce une fois encore revenir à cette discussion âpre, et sans issue, des Encyclopédistes et de J.-J. Rousseau : les uns confiant tous leurs espoirs dans une politique pédagogique, l'autre leur opposant sa méfiance radicale¹? Justement la notion de projet ou de planification dépasse cette opposition. L'avènement de la technique, comme le signale K. Axelos à propos de K. Marx, nous place par-delà une vision pessimiste ou utopiste². La planification donne à l'homme de quoi projeter dans le présent immédiat un futur qui reste cependant un possible. Avoir des perspectives, ce n'est pas céder à l'existant immédiat, ce qui conduirait, comme le pense G. Berger, à une éducation permanente totalitaire; mais ce n'est pas non plus se situer dans un monde sans épaisseur historique, et pour finir statique, car le temps de l'utopie n'a que le reflet du dynamisme historique. Serait-ce donc une anti-utopie?³ Peut-être, mais il serait plus positif de qualifier cette attitude d'*anticipation créatrice*⁴. Très proche de la catégorie de l'espérance selon E. Bloch⁵, la pensée en perspective ramène le passé dans le présent pour préparer un futur qui n'est qu'ébauché. Sa caractéristique essentielle est une extrême mobilité, qui ne craint pas d'être parfois incomplète, mais qui cependant procède à la préparation du futur.

Pédagogiquement, elle se situe à la rencontre de la formation éducative locale et intégrative (Erziehung) et de la formation formelle et planétaire (Bildung)⁶. Au lieu de mouler la jeunesse dans une image préétablie de l'homme, elle accepte de mettre sans cesse notre image de l'homme en question afin de rester en prise réflexive avec notre société. Ainsi le gymnase ne peut coïncider avec une société qui le soutient. Il y a forcément un décalage; mais au lieu d'être en retard, il sera prospectif.

Concrètement, cette éducation coextensive au monde moderne peut prendre diverses formes didactiques. Elle peut s'inspirer des « comprehensive schools » anglaises⁷, ou comme nous le pensons, adapter le plan Langevin-Wallon que nous reproduisons en appendice. Sur le plan suisse-romand, il convient de renvoyer aux excellents travaux de la Société pédagogique romande qui ont abouti au rapport de 1962 : *Vers une école romande*⁸. Pour l'instant, moins que le détail interne de cette organisation administrative étrangère à notre propos qui est, nous le répétons, de poser les conditions d'une éducation admettant une formation éthique authentique, nous voudrions relever les points névralgiques d'un tel enseignement du second degré.

Il faut maintenir l'unité de l'enseignement secondaire dans le sens du « tronc commun » français⁹ qui permette à chaque adolescent d'y participer en tenant compte de ses possibilités. Il faudrait au moins deux ans de formation commune, afin de

¹ G. LAPASSADE, J.-J. Rousseau et les Encyclopédistes.

² K. AXELOS, K. Marx, penseur de la technique, p. 295.

³ G. BARLOW, L'anti-utopie moderne.

⁴ G. DUVEAU, Sociologie de l'utopie et autres essais, pp. 190 ss.

⁵ E. BLOCH, Das Prinzip Hoffnung, pp. 1090-1092.

⁶ E. A. KÄOI, Erziehung und Bildung.

⁷ M. Y. LE LOUARN, Les Comprehensive schools.

⁸ Vers une école romande, pp. 99 ss.

⁹ J. NATANSON, op. cit., pp. 225 s; cf. MALLINSON, Adolescents at school.

rompre avec le dualisme qui perpétue dans le système scolaire une hiérarchie d'origine sociale¹. Mais cette insistance sur l'unité de l'enseignement ne doit pas se faire aux dépens du caractère essentiellement orientateur de celui-ci. Dès la troisième année, il faudrait donner à chaque élève la possibilité de pouvoir s'orienter en fonction de ses possibilités, ceci non seulement dans un choix définitif, mais par une orientation progressive qui s'étagerait sur tout l'enseignement. Ainsi chaque élève pourrait accéder à l'éducation secondaire. D'ailleurs, ici encore, il ne s'agit pas de réagir passivement devant la société, mais d'adopter une attitude prospective en cherchant de nouvelles disciplines, de nouveaux groupements de disciplines, afin d'obtenir la plus grande souplesse possible.

Cependant l'enseignement secondaire ne doit pas être conçu en fonction de l'université, mais garder sa signification d'étape fondamentale qui corresponde à l'importance éthique de l'adolescence. Chaque élève devrait être suivi et avoir à la fin de sa scolarité un dossier scolaire qui retracerait l'essentiel de son évolution². D'autre part, le gymnase, lié à la communauté par le système de « l'école ouverte » ou du centre communautaire — ce qui implique, soit dit en passant, un morcellement des énormes et fausses concentrations contemporaines — doit permettre à ceux qui sortent de l'école secondaire de trouver une place dans la société sans avoir l'impression d'être des laissés pour compte³. Pour que l'enseignement secondaire devienne une véritable école nationale, il ne faut pas ségréger les adolescents qui se destinent à l'Université de ceux qui se préparent à « la vie ». C'est pourquoi l'enseignement secondaire ne peut tenir compte exclusivement des exigences académiques dans son organisation. Il n'appartient pas à l'Université de réduire le secondaire à son service, mais elle doit modifier sa propre structure en fonction de l'enseignement secondaire. Du point de vue social et politique, il importe infiniment plus, quoi qu'en pense la mentalité traditionnelle, que la masse des citoyens formés par le secondaire atteigne une dignité sociale, qu'une élite jouisse de privilèges académiques.

En d'autres termes le programme des deux dernières années de l'enseignement secondaire doit être conçu en fonction du gymnase seulement⁴. En effet, si l'Université remplit une double fonction : professionnelle (elle forme des pharmaciens) et de recherches (elle forme des chimistes), elle n'initie plus aujourd'hui à une culture générale. La « facultas artium » revient donc au gymnase comme ce fut le cas à l'origine des universités européennes⁵. Le gymnase sera le lieu d'une formation culturelle qui devra, dans la mesure du possible, refléter l'unité de notre civilisation⁶. Certes on peut envisager cette unité d'un point de vue formel et intellectualiste en pensant, avec J. Château, que la « culture générale » existe comme l'intelligence générale :

¹ A. TELXEIRA, *Educação para democracia*, pp. 103-117.

² P. E. VERNON, *Secondary school selection*; H. M. BURTON, *The education of the countryman*, p. 189.

³ A. TELXEIRA, *op. cit.*, pp. 83-101.

⁴ P. THÉVENAZ, *op. cit.*, p. 89.

⁵ W. FLITNER, *op. cit.*

⁶ P. RICHEUR, *L'enseignement des humanités*, pp. 23-24; P. THÉVENAZ, *op. cit.*, p. 91.

qu'elle est la forme générale de nos connaissances¹. Cette unité de notre culture doit être recherchée dans un approfondissement à la fois éthique et réflexif des racines de notre culture; il devient nécessaire de remonter par la réflexion vers ses fondements. La tâche du gymnase est justement d'ouvrir la jeunesse à notre monde par une initiation scientifique, littéraire, esthétique, qui incite l'adolescent aussi bien à repenser notre civilisation qu'à lier son histoire personnelle à sa prise de conscience de soi.

63. UNE EDUCATION POUR UNE DEMOCRATIE

Cependant, après avoir posé ces relations entre le gymnase et la société moderne, il importe de se préoccuper d'un problème particulier, mais central, dans ce temps où les démocraties s'effondrent ou se sentent menacées : quelle est la place de la formation politique au gymnase ?

O. Woodtli, dans une récente étude², a repris les griefs que R. Dottrens adressait à notre éducation en général³, et les a appliqués à notre enseignement secondaire qui se désintéresserait de la formation démocratique de la jeunesse. Il lui reproche en particulier de ne voir dans les adolescents que de futurs étudiants et de ne leur donner qu'un enseignement « propédeutique », surtout intellectuel. Cette orientation proviendrait en premier lieu de la formation des professeurs qui, comme tous les universitaires, ne se sentiraient pas directement responsables de notre Etat (pp. 47 ss). Ils défendraient donc une culture politiquement neutre qui les éloigne de leurs responsabilités politiques. Cette culture intellectuelle serait même si intimement liée à une recherche libre de toutes préoccupations politiques, dégagée du contexte immédiat, qu'on ne saurait la distinguer, pour finir, d'une culture née dans et par l'oisiveté.

En Espagne, J. L. Aranguren, comme en France P. Ricœur ou R. Bastide, partagent ce jugement, et tous relèvent l'attitude marginale des intellectuels qui les écarte d'un monde engagé par le travail dans une domination technique de l'univers, et d'une jeunesse animée d'un esprit dynamique qui conquiert un monde en plein développement⁴. Assurément certains intellectuels (que l'on qualifie généralement « d'intellectuels de gauche ») refusent la neutralité culturelle en se dégageant de cette culture oisive pour s'engager dans l'activité politique. Ils deviennent ainsi les porte-parole d'une opposition diffuse, autour de laquelle se cristallisent les ressentiments de tous les marginaux, de tous ceux qui se sentent mal à l'aise dans « une société du bien-être » et, en particulier, de la jeunesse insatisfaite par le statu quo⁵. Néanmoins cette attitude, violente mais souvent verbale, tient aussi peu lieu de formation civique que le silence des collègues conformistes.

¹ J. GUÀRDIA, *La culture générale*.

² O. WOODTLI, *Erziehung zur Demokratie*; cf. J. JOUSSBLIN, *Civisme et insertion sociale*.

³ R. DOTRENS, *Education et démocratie*.

⁴ J. L. ARANGUREN, *La Juventud europea*, pp. 11-140; P. RICŒUR, *L'Image de Dieu et l'épopée humaine*, pp. 502 ss; R. BASTIDE, *Importance des groupes dans les relations d'homme à homme*, pp. 452 ss.

⁵ L. BODIN, *Les intellectuels*, p. 71.

O. Woodtli conclut qu'il y a aujourd'hui un véritable hiatus entre une jeunesse en quête d'une aide fraternelle et des professeurs toujours davantage marqués par un véritable pessimisme culturel (pp. 53 ss). Quant à lui, il voit surtout dans cette situation un signe du « manque de substance spirituelle » de notre époque (p. 95). De son point de vue idéaliste et libéral, il rejoint donc F. W. Foerster¹ en plaçant la cause de cette évolution malheureuse dans l'emprise grandissante de la vie matérielle sur la vie spirituelle. Pour surmonter cet échec de l'éducation civique, il faudrait avant tout rendre les maîtres plus conscients de leur responsabilité civique afin d'éviter que notre démocratie ne sombre.

Comme nous le verrons plus loin, O. Woodtli lie paradoxalement cette analyse idéaliste à une réforme qui vise à former politiquement la jeunesse actuelle. En effet, pour sortir de son verbalisme idéaliste, il ne peut que songer à un véritable endoctrinement d'ordre politique.

En fait l'analyse pêche par sa base. Il faudrait, contre cette attitude idéaliste, se demander si la crise de l'instruction civique ne découle pas de la crise plus profonde de la formation morale; puis, si celle-ci ne provient pas de la dissociation de l'éthique et de l'économie, du social et du politique plutôt que de l'emprise grandissante du matérialisme; de sorte que la réflexion éthique ne serait plus que la rationalisation des problèmes concrets que nous posent les formes modernes de notre vie sociale. La crise de la démocratie proviendrait en ultime analyse d'une aliénation spirituelle de l'homme qui n'a plus de prise réflexive sur la réalité économique, sociale et politique, et qui se trouve ainsi livré aux idéologies².

Une analyse moins idéaliste que celle de O. Woodtli nous amènerait ainsi à proposer non de moraliser notre vie publique, mais de donner à la jeunesse la possibilité intellectuelle de comprendre, de façon critique, son insertion dans une société qui échappe à première vue à une prise éthique. Rien ne serait donc plus faux, et plus vain, que d'accentuer encore la dissociation éthique et politique, pis encore de moraliser la politique; il faut se demander s'il est possible d'enseigner aux adolescents à penser les événements³.

Nous avons vu à maintes reprises déjà qu'une réflexion sur le temps personnel impliquait une réflexion sur l'histoire personnelle, sur l'histoire de la communauté; qu'une réflexion sur le lieu de l'action introduisait à une réflexion sur l'espace humain contemporain; bref qu'il n'y avait pas de prise de conscience de soi sans surgissement d'autrui. Peut-être pourrait-on établir une même relation dialectique entre l'éthique et l'économie à travers une réflexion sur l'emploi et la signification de l'argent.

En effet, les psychologues avaient déjà noté que l'argent posait aux adolescents de sérieux problèmes, par exemple en les induisant à hypertrophier les possibilités

¹ F. W. FOERSTER, *Politische Erziehung*, pp. 173-174.

² G. BASTIDE, *Traité de l'action morale*, p. 469; J. LACROIX, *Histoire et mystère*, pp. 62 ss.

³ C. LEFORT, *La politique et la pensée de la politique*, pp. 41-42.

qu'offre leur premier gain. Il y a chez l'adolescent une « illusion de l'argent »¹, qui est analogue au fétichisme des biens pour des adultes. Comme le dit fort sévèrement G. Bastide: « l'argent est la forme empiriquement pervertie et défigurée de l'universalité spirituelle »². Non seulement une réflexion sur l'argent doit en démasquer le caractère de fétichisme, mais aussi préparer à une éthique de son emploi.

Cette éthique touche au centre de la formation civique puisque, en démocratie, la vie politique et l'usage personnel de l'argent se lient dans l'acte fondamental de l'éthique fiscale: la déclaration d'impôts³. Cette réflexion se prolonge enfin par une analyse économique globale des contradictions et des problèmes que rencontre notre société du Bien-être⁴. La présence presque obsédante des faux besoins, du luxe et de son ostentation, la manie du gaspillage et du superflu, renvoient à nos rapports passés et actuels avec les autres pays, surtout du Tiers-monde. Une éthique vraie dénoncera toutes les formes présentes du néo-colonialisme, de l'impérialisme économique et technocrate⁵. Il est donc patent « qu'une réflexion sur les infrastructures économiques de notre vie morale est un moyen direct pour nous replonger dans l'historicité » (J. Lacroix, p. 67). Ainsi par-delà la discussion éthique, apparaîtront les problèmes politiques. Par exemple, le problème du contrôle des groupes de pression qui sont, aujourd'hui, plus efficaces que les partis politiques, comme le montrent les beaux travaux de J. Meynaud.

Ce besoin d'enraciner notre vie morale dans l'épaisseur des relations sociales, si sensible chez maints philosophes contemporains⁶, a conduit les pédagogues de l'Education nouvelle à chercher différentes techniques pour favoriser la formation sociale de la jeunesse. Sous l'influence américaine, on parle toujours davantage d'introduire des « social studies » dans l'enseignement secondaire, qui permettraient la rationalisation du comportement humain social. On initierait les adolescents aux nouvelles techniques d'analyses de la science moderne.

Cette proposition rejoint d'ailleurs l'idée si fertile du Dr Decroly⁷, de l'importance de l'étude du milieu, méthode qui, chez A. Clausse, est même devenue la panacée de l'éducation moderne⁸. Telle est bien la proposition de O. Woodli (pp. 178 ss), qui imagine même une réforme complète des deux dernières années du gymnase, centrée autour des sciences sociales, de manière à favoriser une formation politique systématique et complète.

¹ E. SPRANGER, *Psicologia de la edad juvenil*, p. 232; L. DE RICHMOND, *Les difficultés de l'éducation civique*, p. 16.

² G. BASTIDE, *op. cit.*, p. 585.

³ F. SELLIER, *Morale et vie économique*, pp. 67-89.

⁴ Cf. N° sp. de la revue *Arguments: Le bien-être*.

⁵ G. BASTIDE, *op. cit.*, pp. 573 ss; J. LACROIX, *op. cit.*, pp. 74 ss.

⁶ Cf. G. GUSDORF, *Traité de la vie morale*, pp. 199 s; E. MOUNIER, *Manifeste au service du personnalisme*, pp. 10-12; S. DE BEAUVOR, *Idealisme moral et réalisme politique*, p. 248.

⁷ DECROLY, *Dr Decroly et quelques-uns de ses principes pédagogiques*.

⁸ A. CLAUSSE, *La philosophie de l'étude du milieu*.

Malheureusement l'introduction des sciences sociales, pour justifiée qu'elle soit à première vue, se heurte à de sérieux problèmes théoriques et pratiques. Tout d'abord elle devrait avoir le caractère d'une initiation à des méthodes afin de respecter l'esprit de l'enseignement secondaire essentiellement méthodologique. Cependant, ce que visent les promoteurs des sciences sociales au gymnase, c'est un tableau à dresser devant les élèves, afin de leur donner une image actuelle et globale de la société, faute de quoi les sciences sociales, comme l'étude du milieu, se perdraient dans les infinies subtilités du concret¹. D'autre part jusqu'à quel point les sciences sociales échappent-elles à la critique de P. Naville qui, tout en leur reconnaissant le pouvoir de rendre compte des dimensions réelles de notre univers social, leur reproche de manipuler indirectement les élèves?² Nous croyons en effet que les sciences sociales se ramènent souvent à une véritable formation politique indirecte qui décrit « une réalité nationale », au risque d'endoctriner les élèves selon une perspective unilatérale. On voit mal comment les sciences sociales ne deviendraient pas à leur tour une idéologie que l'on propose aux adolescents afin de manipuler leur action future. Enfin leur introduction dans le programme ne romprait pas pour l'instant les parois étanches des diverses disciplines, de sorte que les sciences sociales risqueraient fort de surcharger encore le bagage déjà lourd des connaissances.

C'est pourquoi nous pensons que le premier pas pour permettre une prise de conscience des infrastructures socio-économiques de notre vie morale doit d'abord se faire par une prise de conscience sociologique des disciplines déjà existantes. Ce sont les disciplines actuelles qui devraient, chacune, reprendre conscience de leurs dimensions économiques et sociologiques. Puis il nous semble qu'il ne faudrait pas se limiter aux sciences sociales, mais introduire aux « sciences humaines » sous une forme méthodologique. Enfin la formation civique proprement dite, et non politique, devrait être réservée à l'instruction civique, que l'on pourrait d'ailleurs baptiser autrement afin de montrer combien elle aurait besoin d'être repensée.

Le premier objectif consiste donc à modifier l'attitude des maîtres, qui joue un rôle central dans la formation civique des adolescents, comme le souligne O. Woodthi, bien qu'il ne lui consacre que deux pages (pp. 194-195). C'est dans son comportement social, dans la qualité de ses rapports avec ses élèves et ses collègues et la communauté scolaire entière, que le professeur donne la première formation démocratique³. Par-delà cet

¹ R. COUSINET, in *Leçons de pédagogie*, pp. 128 ss; F. FERNANDES, *A etnologia e a sociologia no Brasil*, pp. 232-244.

² P. NAVILLE, *Réflexions sur l'enseignement des sciences sociales dans l'enseignement secondaire*, p. 192; P. ARBOUSSE-BASTIDE, *Sur l'organisme anthropologique américain*, pp. 524-525.

³ J. NATANSON, *Les exigences d'une démocratisation*, p. 241; R. DOTRENS, *Éducation et démocratie*, pp. 46 ss; Z. B. ZACHRY, *Emotion and conduct in adolescence*, pp. 446, 534.

enseignement informel, il n'hésitera pas à affirmer ses opinions politiques. Il est nécessaire de combattre l'attitude passive et apolitique de la majeure partie du corps enseignant qui se retire, sous prétexte de neutralité, dans une attitude non responsable ¹. *Le maître doit s'engager politiquement dans son enseignement* ². Ce qui ne signifie nullement récuser la conception de l'école comme « service public » pour recommander un quelconque endoctrinement. En effet le maître n'est pas seul. Il agit dans une communauté. Les attitudes et les opinions de ses autres collègues donneront à cette action indirecte une suffisante ouverture collégiale.

Cet engagement est d'ailleurs non seulement pédagogique, mais didactique. Il n'y a pas de doute que bien des disciplines peuvent se rapporter, si on le veut, directement à la formation civique : l'histoire, par l'analyse des origines des institutions actuelles et de la tradition qui fait d'un pays non seulement un Etat mais une Nation ; la géographie, qui n'est pas seulement la description d'un espace sans hommes, mais la recherche d'un espace concret, habité, modelé par le travail des hommes ; l'enseignement de la langue maternelle qui a une importance centrale car elle assure un langage politique plus précis, moins démagogique et plus réfléchi (sans pour autant songer à la proposition de O. Woodtli de revaloriser une rhétorique politique (p. 136) ; la philosophie, comme réflexion généralisée et systématique sur les notions et les concepts que suppose l'élaboration de toute doctrine politique. Ces disciplines convergeront sans pour autant se confondre. Il serait d'ailleurs utile, au fur et à mesure que l'adolescent avance dans son éducation secondaire, qu'il ait la possibilité de dépasser l'isolement des spécialités. Ainsi, dans les dernières années du gymnase, pourrait-on faciliter la collaboration réelle des maîtres en organisant des séminaires, des leçons communes où ils aborderaient *en équipe* quelques problèmes contemporains. Alors une introduction aux sciences humaines prendrait tout son sens en référence aux disciplines déjà existantes et en fonction d'elles.

Mais cette convergence, d'ailleurs discontinuée, ne supprime en aucune façon l'instruction civique proprement dite. Celle-ci décrira la dimension politique de la vie morale en la pensant systématiquement, non dans un bavardage futile ou par une description lassante sur les institutions, mais par une réflexion scientifique ³. L'instruction civique, comme le propose J.-P. Aguet, doit se renouveler en appliquant les nouvelles techniques de la science politique moderne. La formation civique, ou le cours sur la réalité politique, ne se limitera pas seulement à l'horizon national, mais s'ouvrira à des perspectives planétaires. Il s'agira de penser les institutions dans leur valeur universelle et de les situer dans l'espace planétaire de

¹ E. WENIGER, *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung*, pp. 19-20 et 33 ss.

² J. P. AGUET, *Propos sur l'éducation civique*, p. 95.

³ J. CONILH, *Sous l'angle du possible* ; H. SOUBREIN, *L'éducation civique des femmes*, p. 36.

notre nouvelle vision du monde. Sans glisser dans l'utopie ingénue d'une préparation à la condition de « citoyen du monde »¹, l'instruction civique dépasse les limites d'un patriotisme, même nourri de civisme, pour une réflexion sur la coexistence et la solidarité universelles².

64. L'ÉDUCATION ET LA CONDITION DE LA FEMME CONTEMPORAINE

La contradiction entre le désintérêt de l'enseignement secondaire pour la formation sociale et les exigences que fait peser la société moderne sur la vie morale juvénile est ressentie douloureusement par les adolescentes. A première vue, le féminisme ayant obtenu gain de cause à propos de la plupart de ses revendications, la coéducation n'étant plus discutée dans ses principes, tout au plus quant à l'opportunité de son application, on pourrait en conclure à une progressive résorption des problèmes de l'émancipation féminine dans une évolution harmonieuse de notre société. En fait, l'absence de discussions à propos des principes de la coéducation et l'ignorance d'une formation civique des jeunes femmes dans notre société³ — remarquons que dans le Tiers-monde les injustices de la condition féminine et la nécessité d'inclure l'ensemble de la société dans le développement social ont au contraire ravivé la discussion — ne signifient pas que ces problèmes aient été résolus, mais qu'ils sont ignorés.

Si l'adolescente actuelle profite d'une situation privilégiée dans une société dont le dynamisme et le modernisme sont symbolisés par la jeune femme⁴ où, associée à l'image de la star, elle représente une immortelle et fascinante jeunesse⁵, cette conquête reste fragile⁶. Par exemple, l'éducation reste marquée par des normes masculines, en particulier parce que la majeure partie du corps enseignant est masculin. Puis la formation professionnelle de l'adolescente n'est pas toujours prise au sérieux, car elle n'est qu'un événement *secondaire* qui rend l'attente de l'intégration par le mariage plus agréable, plus facile et moins dépendante⁷. Enfin si rien ne s'oppose plus directement à la présence de la femme dans notre société, rien dans l'éducation publique ne l'invite à se préparer à une *participation active*. On ne combat plus l'émancipation féminine; mais on trouve toujours naturel que la femme s'affirme et se comprenne dans une existence familiale, asociale. Ainsi néglige-t-on la nécessité de modifier systématiquement son attitude politique passive qui fait d'elle « une mineure cultu-

¹ Cf. R. SEIDEL, *Sozialdemokratie und staatsbürgerliche Erziehung oder Staatsbürger, Weltbürger und Mensch*.

² H. DUBIEF, *Aspects historiques du sentiment national*, p. 27.

³ H. SOUGREN, *L'éducation civique des femmes*.

⁴ H. LEFEBVRE, *Introduction à la modernité*, pp. 152-158.

⁵ G. MORIN, *L'esprit du temps*, pp. 189 ss.

⁶ A. DUMAS, *S. de Beauvoir et la révolte de la femme*; F. DUMAS, *Les femmes au travail*; K. WARWZYNIAK, *Grundfragen der Koedukation*, p. 91.

⁷ R. J. HAYIGHURST, *Schule und Jugend*, p. 85; N. LEFORT DES YLOUSES, *La condition féminine de la femme*, p. 140.

relle et surtout politique »¹. Même dans la rencontre hétérosexuelle, la loi, comme les mœurs, rendent la femme seule responsable de la plus grande liberté sexuelle². Dans l'actuelle, et relative, tolérance, l'exigence sociale bourgeoise de la virginité (qui joue d'ailleurs le même rôle restrictif que le tabou de la masturbation pour les jeunes gens), pèse moralement sur les adolescentes sans pour autant leur faciliter l'apprentissage d'un comportement social sexué.

Faudra-t-il donc prévoir, que ce soit dans le cadre de la coéducation, ou à plus forte raison dans celui de l'éducation ségrégatrice, une formation civique, sociale, et même politique réservée et dirigée aux seules jeunes filles? Certes, il existe des problèmes qui concernent particulièrement la jeune femme moderne: par exemple le problème de la rupture que provoque la maternité dans leur future activité professionnelle³, le problème du choix professionnel où certains métiers souffrent toujours encore de tabous sexuels, le problème de l'organisation des loisirs féminins dans le cadre de la vie familiale. Cependant, tout ce que nous savons des dimensions sociales de la sexualité nous conduit à supposer qu'il ne faut point restreindre cette initiation aux adolescentes. Au contraire, la coéducation permet de discuter ces problèmes en fonction du futur couple. Elle rappelle que toutes les différences sexuelles n'ont de sens que par rapport à une situation commune⁴. C'est par un dialogue entre les sexes, en se référant à un même fond existentiel et à une commune condition humaine et sociale que ces problèmes prendront tout leur intérêt. C'est justement parce que l'émancipation a été réduite aux dimensions d'un problème spécifiquement féminin, qu'elle n'éveille aujourd'hui plus aucun intérêt. Or les mythes et les images qui pèsent si lourdement sur les adolescentes sont en fait communs aux deux sexes. Il y a une commune aliénation qu'il s'agit de rompre. Par exemple l'image toujours plus envahissante de la « glamour girl », de la star qui est devenue le fétiche de l'adolescente moderne, aliène tout autant le jeune homme, qui attend de l'adolescente qu'elle se fasse à l'image de son fétiche⁵. Il nous semble donc non seulement urgent que la coéducation se généralise, mais qu'elle implique une refonte de l'enseignement, par un dialogue continu dans toutes les disciplines en fonction des deux sexes et de la situation actuelle, de manière à permettre à toute la jeune génération de prendre conscience en commun des problèmes, de démystifier les images aliénantes et de chercher par

¹ G. DOTRENS, *Education et démocratie*, p. 39, note 1; H. SOUGREN, *op. cit.*, p. 60; *Education des jeunes filles*, p. 3.

² A. VIEILLE-MICHEL, *Famille, société industrielle et démocratisation*, pp. 1762-1763; cf. W. REICH, *The sexual revolution*, pp. 61 ss, et 119-129.

³ V. ISAMBERT, *Le choix des métiers*; M. GRÉGOIRE, *Mythes et réalité*; WÜRZBACH, *Die junge Arbeiterin*, pp. 15-24, 373-379.

⁴ V. KLEIN, *Womens two roles*, pp. 154-155; A. DUMAS, *op. cit.*, pp. 59-61; K. WARWZYNIAK, *op. cit.*, pp. 37 ss.

⁵ *Personality development*, p. 194-204; N. LEFORT DES YLOUSES, *op. cit.*, pp. 143-144.

le dialogue hétérosexuel à établir un nouveau style de vie du couple. La coéducation est aussi peu l'aboutissement du féminisme, qu'une tentative ingénue d'identifier les deux sexes; elle est la conséquence pédagogique de la reconnaissance de ce fait que l'émancipation féminine n'a de sens que pour une réflexion globale sur l'existence humaine.

65. L'ÉCOLE ET L'ÉTHIQUE SOCIALE

La situation moderne est relativement paradoxale. Bien que nous ayons noté combien l'éducation moderne tend, souvent de façon indirecte, à imposer un conformisme social que nous avons nommé *la moralité*, elle est devenue de plus en plus sceptique quant à ses possibilités de donner une formation éthique sociale. Alors que les pionniers de l'Éducation moderne, en fonction d'expériences politiques socialistes, étaient persuadés du pouvoir réformateur, ou même révolutionnaire de l'école¹, aujourd'hui la plupart sont pessimistes. Cette chute de l'enthousiasme premier est peut-être plus sensible dans les pays en cours de développement, puisque les espoirs qu'on mettait dans l'éducation étaient plus grands et plus urgents que ceux des sociétés stabilisées dans l'abondance². Faut-il donc renoncer à voir dans l'école un « appareil dynamique de transformation »? Supposer qu'elle ne peut avoir que le pouvoir d'adapter la jeunesse à notre société?³

Non seulement ces doutes sont sensibles dans les écrits théoriques, mais ils se reflètent dans la vie quotidienne, puisque les élèves se détachent toujours davantage de l'école, se taisent⁴; puisque les maîtres préfèrent à leur activité pédagogique d'autres secteurs plus dynamiques de la société industrielle. Il semble bien que le dynamisme social ait quitté le domaine scolaire pour le domaine industriel ou économique⁵.

Cependant cette situation pourrait être aussi le résultat d'une attitude utopiste qui s'est effritée devant la complexité de la société réelle. Peut-être n'a-t-on pas assez distingué, pas assez pensé dialectiquement, les deux dimensions sociales de l'éducation: ce que M. B. Lourenço appelle *la micro-éducation* et *la macro-éducation*⁶. S'il est vrai que sur le plan de la macro-éducation, l'école secondaire en particulier n'a pas de fonction révolutionnaire, car sur elle pèse fortement le poids de la tradition culturelle et des infrastructures socio-économiques, il n'est pas vrai qu'au

¹ R. DOTRENS, *L'école nouvelle en Autriche*; R. CLAUSSE, *De l'humanisme classique à l'humanisme social*.

² F. AZEVEDO, *A Educação e os seus problemas*, p. 135; *A Sociologia educacional*, p. 388; *Novos caminhos e novos fins*, p. 110.

³ A. B. HOLLINGSHEAD, *Elmdown's Youth*, pp. 448 ss.

⁴ K. BEDNARIK, *Der junge Arbeiter von Heute*, pp. 104-120.

⁵ F. DE BARTOLOMEIS, *La psicologia dell'adolescente e l'educazione*, pp. 376 ss.

⁶ M. B. LOURENÇO FILHO, *Introdução ao estudo da escola nova*, pp. 134-136.

niveau de la micro-éducation, dans la vie scolaire proprement dite, il faille en tirer la conclusion d'une attitude passive et adaptatrice seulement.

Peut-être la critique la plus sévère que l'on pourrait adresser à notre formation sociale, c'est de manquer terriblement d'imagination, du sens des perspectives selon une conception prospective de l'éducation¹. En effet la situation marginale qu'elle occupe de fait dans la société n'implique nullement l'attitude aliénée qui est la sienne aujourd'hui. Comme J. Abreu le montre en analysant le cas brésilien, l'école veut ou ne veut pas être un facteur de transformation en fonction de sa propre conception, de sa « philosophie »². S'il est exact que les infrastructures l'enveloppent, il lui appartient de se définir comme « contenu » ou comme « contenant » des structures sociales³. En d'autres termes, l'école n'a pas à prendre conscience d'être révolutionnaire ou à s'affirmer telle; elle ne l'est pas par définition. Mais elle doit avoir une « conscience » éducationnelle⁴ dans la société avec laquelle elle maintient des rapports dialectiques⁵. S'il est probable, à la suite des analyses que nous avons exposées, que l'école ne prépare pas à la vie, qu'elle n'a pas pour fonction finale d'adapter à une société qui change sans cesse, l'école a cependant la liberté, et la responsabilité, de considérer ses élèves comme *les sujets d'une histoire qu'ils font*. La première condition pour qu'elle remplisse sa fonction sociale, c'est que l'éducation soit un processus qui ne s'achève ni ne commence à l'école, et qui lui impose une réflexion constante sur ses buts et ses méthodes. Cette conception dynamique de l'éducation entraîne une conception du monde comme une *structure ouverte*; une structure qui se renouvelle et se multiplie dans l'histoire, et non dans un cadre stable et permanent. Elle est donc franchement *optimiste*, valorisant la qualité de l'imagination créatrice qui donne la capacité de *voir l'avenir*, non de le prévoir. Elle introduit une espérance concrète dans notre monde. Cet optimisme est évidemment *critique*, et non utopique, puisqu'il reconnaît la nécessité d'une planification, c'est-à-dire d'une structuration provisoire du futur.

L'éducateur ne peut donc ni s'abstraire, ni négliger sa responsabilité politique. Trop souvent, et la critique marxiste a pu aisément le souligner, il n'a pas pris conscience de son aliénation comme instrument de la classe bourgeoise. Certes il aspire à être un médiateur entre les classes⁶; alors il se place théoriquement hors de la lutte des classes, oubliant qu'en fait, non seulement il est lié aux structures économico-sociales, mais que ses élèves le seront après leurs études.

¹ F. AZEVEDO, *A Sociologia*, op. cit., p. 403; A. CARNEIRO LEÃO, *Panorama sociológico do Brasil*, pp. 3-7.

² J. ABREU, *A escola como factor de mudança social*, pp. 14 ss.

³ M. RAMANOELINA, *Simplex jalons pour une révolution créatrice*, p. 34.

⁴ F. AZEVEDO, *Novos caminhos*, op. cit., p. 15.

⁵ R. S. FRENCH, *Youthwork, beginning a theological reflexion on its collapse*.

⁶ H. TUGGENER, *Der Lehrer*, pp. 174 ss.

Il y a toute une tradition pédagogique, dont B. Suchodolski a retracé les avatars¹, qui a mystifié le rapport entre l'éducation et la société. Nous croyons donc, avec le professeur de Varsovie, qu'il n'est possible de comprendre ce rapport que dans une perspective dialectique où prendre « conscience de soi » implique la prise de conscience de sa situation dans le monde (pp. 79 ss) et où il n'y a pas de prise de conscience sans modification non seulement de notre vision et de notre perception du monde, mais du monde lui-même (pp. 252 ss). Seulement nous ne pouvons le suivre lorsqu'il identifie cette « praxis révolutionnaire » à l'action du parti ouvrier, à l'insurrection du prolétariat (pp. 215 ss). Sur ce point, il nous semble encore attaché à une interprétation communiste de Marx qui le conduit à louver entre une éducation morale qui se réduit à un alignement sur la politique du parti (p. 471) et une éducation authentique qui l'éloigne de toute conception mécaniste et ouvre sur un humanisme de responsabilité personnelle (pp. 306 ss). En particulier, la conception marxienne d'une identification de l'éducation et de l'apprentissage personnel, du faire et du penser (pp. 100 ss), nous semble insatisfaisante.

L'engagement politique de l'éducation ne se noue pas directement au niveau de l'enseignement, mais au niveau du corps enseignant. L'éducateur s'engage dans l'action politique pour provoquer une modification des structures afin de ne point se trahir par un vain utopisme². Par contre l'éducation elle-même reste une *méthodologie*, c'est-à-dire une initiation technique qui donne à l'adolescent la possibilité de continuer lui-même cet engagement dont il a été le témoin. L'éducation garde donc un caractère marginal.

Nous voyons que si l'éducation a une fonction sociale réelle, celle-ci n'atteint sa pleine signification et son efficacité que par une reprise critique d'elle-même. L'éducation ne peut s'achever sur une moralité qui adapterait l'adolescent à la société et la société à l'adolescent, sur un *modus vivendi* qu'il lui faudrait sans cesse redéfinir³. Elle fait éclater cette moralité, ou, moins dramatiquement et plus positivement, elle l'approfondit en cherchant son fondement éthique. Le grand danger de l'éducation, c'est à notre avis de devenir la manipulation d'un élève, objet de l'activité du maître.

66. TIERCES CONCLUSIONS

Comme nous l'avions proposé dans notre introduction générale, les diverses rencontres juvéniles avec autrui ont été envisagées selon deux points de vue, chacun d'eux correspondant à un chapitre différent.

¹ B. SUCHODOLSKI, *Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie*, chap. IX; cf. *ibid.*, *La pédagogie et les grands courants philosophiques*.

² B. SUCHODOLSKI, *op. cit.*, pp. 521 ss; M. SPERBER, *Pädagogen am Scheidewege*; F. HELLING, *Erziehung als Kulturpolitik*.

³ A. H. VAN DER HEUVEL, *The new situation in the West*, pp. 161 ss.

Tout d'abord, au cours du chapitre précédent, nous avons suivi les adolescents en marge de l'école, dans leurs loisirs, dans la rencontre amoureuse avec leurs partenaires, dans la vie sociale en groupes avec leurs pairs. Nous y avons vu combien l'adolescent est sans cesse sollicité par autrui sans que pour autant ces sollicitations donnent toujours lieu à des conflits. Au contraire, ces différentes socialisations jouent entre elles; comme par exemple lorsque les adolescents s'appuient sur le groupe des pairs pour se libérer de ce qu'ils considèrent comme la tyrannie familiale. Toutes ces rencontres sont, pour finir, autant d'occasions au cours desquelles les adolescents acceptent un certain nombre de règles et de conventions dans les relations humaines qui forment ce que nous appelons *la moralité*. Cette moralité est l'expression pour autrui du et des personnages que les adolescents apprennent à revêtir et à assumer.

Comme nous le verrons au début du chapitre suivant, cette moralité n'est que la base sociale qui, reprise dans le mouvement réflexif de la prise de conscience de soi, permet le surgissement de la personnalité qui s'incarnera dans l'histoire personnelle. Cette reprise réflexive de la moralité est non seulement souhaitable pour que la vie morale juvénile déploie toutes ses possibilités, mais essentielle à l'équilibre personnel des adolescents. Sinon nous rencontrons le phénomène contemporain de la révolte juvénile, qui est moins le fait d'une hypothétique crise juvénile généralisée que le refus, peu structuré mais violent, d'une socialisation excessive et seulement adaptative.

Dans ce chapitre, également consacré aux rencontres avec autrui, nous nous sommes restreints à la communauté scolaire. Là aussi la moralité a sa place et s'exprime dans la discipline par exemple. Mais, à la différence des autres situations éducatives (le loisir, l'éducation familiale etc...), le travail de la communauté permet que d'autres relations s'élaborent. Nous avons donc distingué différents niveaux de la communication pédagogique. Cependant cette situation privilégiée de l'école peut créer chez l'enseignant des illusions sympathiques mais dangereuses. Il nous a donc paru nécessaire d'insister sur les *limites de son action*. C'est par la *méthode* de travail que ce difficile équilibre peut être atteint. C'est pourquoi nous avons donné une grande importance à la discussion de la dynamique du groupe, du travail en groupe, de la communauté scolaire enfin.

Tout ceci n'est possible pour finir que si les maîtres se sentent eux aussi à leur aise dans notre société. Loin d'être de fastidieuses digressions, nos paragraphes consacrés aux différents aspects du statut du maître nous semblent utiles parce qu'il faut actuellement repenser non seulement la dimension pédagogique du rôle du maître, mais aussi ses coordonnées sociales et économiques.

CHAPITRE V

CONSCIENCE DE SOI ET ÉDUCATION MORALE

67. DU PERSONNAGE A LA PERSONNALITÉ

Le chapitre IV décrivait les différentes rencontres avec autrui au cours desquelles les adolescents apprennent à s'identifier aux multiples personnages sociaux. Ces personnages ne sont pas seulement des masques ou des attitudes hypocrites, mais des schémas utiles qui leur permettent, dans la famille comme dans les groupes juvéniles, à l'école comme dans leur future profession, de participer aisément à la vie sociale. Chaque personnage est un ensemble, parfois complexe, souvent peu intégré, d'habitudes, de conventions et même de goûts. Certains sont assez répandus dans une société pour devenir des modèles sociaux. En général, ces personnages sont multiples puisqu'ils surgissent de la diversité des situations sociales¹. Chaque adolescent peut adopter divers personnages qui ne se recouvrent pas forcément, de sorte qu'un adolescent peut apparaître très différemment à l'école et dans la famille, sans se sentir lui-même différent. Toutefois l'éthique sociale a justement pour fonction d'apprendre et d'apporter une suffisante cohérence qui s'exprime par le style de vie.

Sans personnage, un adolescent serait peut-être original, mais il vivrait dans un isolement complet. En durcissant la position de M. Debesse², on a mis l'originalité beaucoup trop en évidence, de sorte que l'adolescent se trouve dans une alternative douloureuse : socialisation ou originalité. Il faudrait donc revaloriser par l'éthique sociale le personnage qui semble avoir une fonction analogue à celle de la vertu, encore qu'il puisse ne pas être vertueux. Comme la vertu, le personnage assure une continuité dans le temps et dans l'espace social³. Bien qu'il puisse être aussi ennuyeux

¹ G. BERGER, *Caractère et personnalité*, p. 69.

² M. DEBESSE, *La crise d'originalité juvénile*, pp. 294-313; *ibid.*, *L'adolescence est-elle une crise*, p. 294; cf. Préface de H. Wallon du N° spécial de la revue *Enfance*, consacré à l'Adolescence.

³ J. LACROIX, *Sentiments et vie morale*, pp. 61-67.

et schématique que la vertu, le personnage est l'hommage nécessaire que l'originalité doit rendre à la vie sociale. Reconnaître et accepter les personnages des autres, et les imiter, c'est une façon pour l'adolescent de s'identifier à l'existence concrète d'autrui.

Comme nous l'avions reconnu dans le paragraphe consacré à l'adolescence dans la société contemporaine ¹, les adolescents inventent moins des personnages qu'ils n'apprennent à reconnaître et à imiter ceux que les générations antérieures ont créés. R. Linton, puisqu'il décrit l'adolescence comme le moment de « l'adaptation à la culture sociale » ², n'admet ainsi qu'une invention formelle, limitée par l'interprétation individuelle des personnages transmis par la tradition culturelle. Il ne faut donc pas s'étonner si cet auteur ramène la formation de la personnalité à l'apprentissage du personnage social (pp. 54-80). Si telle devait être la formation donnée aux adolescents, l'école ne formerait que des adolescents aliénés dans les images sociales qu'autrui leur offre ³. Ce serait une éducation qui ravalerait la personnalité au personnage, non seulement en limitant la liberté du choix des modèles, mais surtout en faisant de l'adolescent l'objet et non le sujet du comportement social.

Il ne faut donc pas s'étonner que les adolescents qui sont soumis à une telle pression éducative adoptent une attitude d'impuissance; qu'ils se déclarent perdus et désemparés. C'est le « non possumus » qu'A. Gorz discerne à l'origine des difficultés éthiques de notre époque ⁴. Les adolescents ne peuvent en effet se déprendre de l'emprise du personnage objectif sur qui le sujet moral n'a, pour finir, plus aucune prise réflexive. Si une éducation à la moralité a l'avantage de faire l'économie de la prise de conscience, elle est impuissante à former le sujet moral d'une vie morale authentique.

Certes ces personnages sont toujours multiples. On pourrait donc suggérer que le moi sera pour finir la somme intégrée des différents personnages reconnus et acceptés. La personnalité sera d'autant plus riche que la mosaïque des personnages sera plus complexe. Malheureusement cette interprétation quantitative ne permet pas de comprendre pourquoi la personnalité est aussi, et surtout, une organisation dynamique du moi.

Quant à nous, nous allons essayer de suivre une autre voie d'approche qui mette en évidence un moi moral, non comme une somme plus complexe ou plus intégrée, mais comme une structure, c'est-à-dire un ensemble cohérent, chargé de sens, dont les éléments entretiennent des relations telles que toute modification de l'un entraîne une nouvelle structuration de l'ensemble.

¹ Cf. chap. III, § 52.

² R. LINTON, *The cultural background of personality*, p. 56.

³ J. RICKMAN, *The development of the moral function*, pp. 71 et 83-84.

⁴ A. GORZ, *La morale de l'histoire*, pp. 48-49 et 127-140; cf. J. F. LYOTARD, *La phénoménologie*, pp. 84-87.

Cette structure, analogue au moi défini comme « un système dynamique » (M. Merleau-Ponty), correspond à un « champ vital » (K. Lewin) ou à une « totalité concrète » (G. Berger)¹.

Ainsi la réflexion amène l'adolescent à « savoir qu'il sait », à prendre réflexivement conscience de son comportement. Cette réflexion lui permet de reconnaître sa position et de prendre une décision; c'est pourquoi J.-P. Sartre a nommé la conscience de soi qui surgit dans cette réflexion : « la conscience d'être-dans-le-Monde »².

Cette conscience de soi est seconde, car elle n'existe et ne se définit que par rapport à une conscience (de) soi non positionnelle (J.-P. Sartre) ou préreflexive (M. Merleau-Ponty), qui dans la formation sociale, dans les multiples rencontres avec autrui surtout, modèle l'existence juvénile et donne à sa personnalité une première cohérence. Ainsi l'existence juvénile a une suffisante cohésion pour qu'elle débouche sur une moralité, faite de sentiments surtout, de personnages enfin. La prise de conscience de soi de la conscience positionnelle ou réflexive ouvre sur la conscience morale proprement dite. C'est par elle que l'adolescent *vit une morale* et non seulement *selon une moralité*. Ce chapitre va nous permettre de suivre le long surgissement de cette conscience morale dans « le champ de conscience »³.

Notre itinéraire empruntera les voies proposées par G. Berger (p. 2). D'une part nous suivrons l'effort d'intégration de l'adolescent qui aboutit à l'unité du moi « afin que je sois un ». Le rôle de la réflexion sera d'y structurer toujours plus profondément la conscience de soi. D'autre part nous relèverons l'effort d'autonomie et de responsabilité qui prouve l'individualité du moi et son enracinement dans le monde, « afin que j'existe dans le monde ». Ce sera également la réflexion qui jouera le rôle essentiel mais, cette fois-ci, en orientant la conscience de soi vers une histoire personnelle. Il nous restera à déterminer comment et quand l'éducateur pourra intervenir dans cette construction subtile et délicate d'une nouvelle personne.

68. LES TENTATIONS DE LA CARACTÉROLOGIE

Avant de nous engager dans cet itinéraire, il sera utile de prendre position à l'égard de deux interprétations de la formation de la conscience morale : la caractérologie et la théorie de la crise d'originalité juvénile, qui ont profondément marqué la compréhension contemporaine de la vie morale juvénile et de sa pédagogie, en France surtout.

¹ M. MERLEAU-PONTY, *Les relations avec autrui chez l'enfant*, p. 22; K. LEWIN, *Behavior and development as a function of the total situation*, pp. 918-923; cf. K. LEWIN, *Dynamic theory of personality*; G. BERGER, *op. cit.*, p. 2.

² J.-P. SARTRE, *Esquisse pour une théorie des émotions*, pp. 48 ss.

³ D. CHRISTOFF, *Recherche de la liberté*, pp. 110 ss et 117.

Depuis la fin de la dernière guerre, les ouvrages de caractérologie se sont remarquablement multipliés. L'œuvre de R. Le Senne¹ marque même sa reconnaissance universitaire. Dans l'enseignement secondaire, la caractérologie est de plus en plus appliquée et l'on trouve dans les ouvrages de R. Bovard², P. Mesnard³ et R. Verdier⁴, d'utiles indications sur sa pratique.

Selon R. Le Senne, la caractérologie est une façon efficace de réduire la multiplicité des visages juvéniles à l'unité organique de quelques types fondamentaux et une manière utile de ramener le type le plus concret et le plus complexe à des traits fondamentaux et à des facteurs essentiels. Outre ces avantages pratiques — qui permettent à l'éducateur de saisir rapidement les groupes typiques de sa classe — la caractérologie concerne la vie morale juvénile lorsque R. Le Senne introduit la notion de *Révélation caractérologique*. Le caractère ne m'indique pas seulement ce que je suis, mais m'indique ce qui me manque. Dans la *révélation caractérologique*, l'adolescent se découvre à la fois avec et à travers un caractère. Le caractère — comme le corps et la norme sociale — impose, dans un premier mouvement de reconnaissance, sa détermination à la conscience, mais en outre, il n'est qu'une forme dans laquelle se particularise l'effort de transcendance qui s'oriente vers les valeurs. Il n'y a donc jamais de caractère complet. Il existe dans la *révélation caractérologique* une intime dialectique où la connaissance de soi la plus aiguë s'associe au désir de se dépasser et d'obtenir le meilleur de soi. L'*idologie* — cette reprise de son caractère — est la source et le moteur de la caractérologie et elle permet de s'épanouir et de se réaliser dans la vie morale.

Malheureusement l'*idologie* de R. Le Senne n'a pas été toujours reconnue et les praticiens, entre autres, ont tendance à ne garder de la subtile théorie de Le Senne qu'un instrument efficace. Par conséquent, ils tendent à simplifier la caractérologie et réduisent les types au typique. Au lieu de comprendre le caractère comme une *situation fondamentale*, ils y voient presque une *forma entis* que seuls de véritables tremblements arriveront à ébranler et, par conséquent, à modifier. On comprend qu'ils se montrent si favorables à la notion de *crise juvénile*, alors que dans les perspectives ouvertes de R. Le Senne la notion d'*histoire personnelle* serait infiniment plus riche. Le travail de R. Verdier en offre d'ailleurs un exemple curieux puisque cet auteur, qui se méfie de la *crise d'originalité* et la critique, néanmoins n'arrive pas à s'en passer.

C'est pourquoi, plus importante pour notre propos, la *crise d'originalité juvénile* devra retenir bientôt toute notre attention, car cette notion non seulement est fort répandue, mais nous présente une conception de

¹ R. LE SENNE, *Traité de caractérologie*.

² R. BOVARD, *La connaissance du caractère et ses applications pédagogiques*.

³ P. MESNARD, *Education et caractère*.

⁴ R. VERDIER, *La caractérologie dans l'enseignement secondaire*.

la formation de la conscience morale juvénile bien plus élaborée que la caractérologie.

Le caractère tend donc à devenir un *objet* de connaissance.

Or, non seulement la méthodologie hésite entre la science et la sagesse, mais le caractère lui-même est compris fort diversement. Si l'on admet l'importance de la « révélation caractérologique », on se demande comment celle-ci peut agir sur un caractère qui est un « squelette ». P. Ricoeur souligne, dans sa sévère critique de la caractérologie, l'impossibilité pour les caractérologues d'éliminer la tentation d'une éthologie et il conclut : « Certes la doctrine de Le Senne réintroduit la liberté mais sans commune mesure avec la méthode qu'il avait utilisée »¹. Assurément l'idée d'une conscience humaine stratifiée par étages est suggestive², mais quel est donc le moteur qui pousse l'homme à s'élever dans la pyramide caractérologique ? En effet, s'il est possible de se fonder sur le caractère, ce fondement reste extérieur à la conscience et rétablit un dehors et un dedans de la conscience.

Mais justement comment comprendre ce caractère qui est tout à la fois moi et hors de moi ? Le caractère ne serait-il pas davantage une certaine façon, surtout intellectuelle, pour la conscience de se représenter à elle-même ? Il n'est donc pas un « squelette », mais un schéma plausible d'interprétation. Schéma qui n'est peut-être pas aussi riche de possibilités éthiques que son utilité le laisse penser. En effet, la caractérologie tend à envisager la vie morale selon ses qualités, en lui associant des traits de caractère, et non comme une conscience qui apparaît dans les conduites. G. Pittalunga semble avoir raison lorsqu'il soupçonne la caractérologie de réintroduire dans la psychologie de la personnalité les « forma entis »³, c'est-à-dire des entités spirituelles qui nous renvoient à une conception statique et quantitative de la personnalité et qui marcelle l'unité que forment les élèves d'une classe.

Dans un intéressant article, « Destin et caractère »⁴, W. Benjamin a montré que la notion de caractère tendait inéluctablement à ramener l'homme dans les limites de sa nature, c'est-à-dire en-deçà de toute vie morale. Il serait donc plus juste de ne garder de l'analyse caractérologique que le dévoilement du fond psychique de notre existence, selon les antiques notions de « tempéraments ». Ceux-ci nous rappelleraient l'importance des racines corporelles de notre caractère sans nous insérer dans un cadre psychique, car s'il est vrai « qu'on naît avec un tempérament, on ne naît pas avec un caractère »⁵.

Cette perpétuelle tentation de la caractérologie de se comprendre comme une science, de se scléroser en faisant du caractère une « forma mentis », c'est-à-dire un *objet* pour la conscience, semble être la conséquence d'une critique insuffisante de la méthode introspective.

En effet la caractérologie se rattache, de façon critique, au mouvement de l'analyse réflexive qui a tant marqué la philosophie et l'éducation morales au début de ce siècle. Pour éviter les pièges de l'introspection qui enferme la conscience dans la subjectivité et la personne dans l'individua-

¹ P. RICOEUR, *La volontaire et l'involontaire*, pp. 333-349.

² LE SENNE, *La caractérologie*.

³ G. PITTALUNGA, *Temperamento, caracter y personalidad*, p. 41.

⁴ W. BENJAMIN, *Œuvres choisies*, pp. 46-56.

⁵ G. PITTALUNGA, *op. cit.*, p. 7.

lité, la caractérologie a dû insister sur l'objectivité scientifique de la « révélation caractérologique ». Comme le dit avec force E. Morot-Sir dans une étude de la caractérologie selon Le Senne ¹ : il fallait éviter les difficultés d'une conscience-cachot. Il devenait donc nécessaire d'insister sur l'importance du jugement d'autrui dans la découverte du caractère : ce que représentait justement l'objectivité des tests caractérologiques. Malheureusement on tomba dans une objectivité extrême en faisant du caractère un objet, alors qu'il est surtout une « situation fondamentale » ².

Peut-être aurait-il fallu tenir compte davantage enfin des recherches de H. Wallon qui, dans son étude sur les origines du caractère chez l'enfant ³, a mis en valeur l'importance du milieu, de la rencontre avec autrui et de l'histoire personnelle dans la formation du caractère. A notre connaissance, seul G. Berger a retenu cet apport de la psychologie génétique.

Il ne faut donc pas s'étonner si, souvent, les caractérologues, dans la pratique des tests, simplifient les détails du vécu, cèdent aux tentations du « typique » ⁴ et s'ils ont de la peine à respecter le mouvement de l'histoire personnelle de l'individu.

Il est intéressant de noter que cette surestimation du « typique » a conduit un O. F. Bollnow à se tromper sur le national-socialisme allemand ⁵. En effet si le typique est de « se former au service d'une tâche » (p. 9), de se plier à un « ordre » (p. 19), il est possible d'être assez aveugle pour voir dans l'éducation nazie, une occasion offerte à la nouvelle pédagogie (p. 21). Le typique devient le modèle que l'homme supérieur inspire à son peuple (p. 29).

C'est pourquoi les caractérologues ont trop souvent approuvé les thèses de M. Debesse sur la crise d'originalité juvénile. Un caractère aussi stratifié, présent et, dans un sens, aussi achevé que celui de la caractérologie, ne peut tenir compte des modifications de l'adolescence qu'en supposant un ébranlement général. La caractérologie appelle donc une conception dramatique de la puberté qui sera justement le coup de force psychologique de la crise juvénile. Il nous faut donc reprendre sur ce point la discussion des thèses de M. Debesse.

69. LE SCHÉMATISME DE LA CRISE D'ORIGINALITÉ JUVÉNIILE

Si nous avons souvent rencontré au cours de ce travail la notion de « crise juvénile », celle-ci est une extension abusive de la « crise d'originalité juvénile », que M. Debesse avait mise en relief dans son mémorable

¹ E. MOROT-SIR, *La caractérologie selon R. Le Senne*; cf. G. BERGER, *L'homme moderne*, op. cit., pp. 75-77.

² J. LACNOIX, op. cit., pp. 9-14.

³ H. WALLON, *Les origines du caractère chez l'enfant*, pp. 1-128.

⁴ E. MOUNIER, *Le traité du caractère*, p. 41.

⁵ O. F. BOLLNOW, *Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe*.

travail¹. A maintes reprises, M. Debesse a répété qu'il n'avait jamais prétendu généraliser ce concept; pour lui, il ne distingue qu'un phénomène particulier et limité² qui caractérise les relations intimes de l'adolescent avec lui-même. La notion de « crise d'originalité juvénile » pourrait donc permettre d'éviter les difficultés qu'introduisent les notions du « personnage » selon une approche behavioriste ou du « caractère » caractérologique. En effet, l'analyse de cette crise particulière nous introduit au cœur de l'intimité juvénile tout en nous expliquant la modification soudaine d'un caractère que figeaient les caractérologues³.

Dans sa thèse, M. Debesse s'était interrogé sur le sens de certains comportements bizarres qui l'avaient frappé chez de jeunes normaliens : extravagances vestimentaires, fugues, outrances d'opinions et de langage, etc. Ces comportements s'expliqueraient par une attitude psychique commune que M. Debesse désigne justement par « la crise d'originalité ». En effet un certain nombre de dissociations organiques (la puberté), psychologiques et sociales ensuite (le sevrage psychologique), rompent l'équilibre enfantin et provoquent l'éveil de la pensée personnelle. Celle-ci se manifeste par l'apparition du phénomène psychique de l'introspection qui conduit à la découverte progressive de soi. L'adolescent se détache ainsi du monde immédiat et familial pour se recueillir dans son intimité et ébaucher une première image de soi. Cette découverte amène une exaltation du moi, puisque l'adolescent a encore de la peine à distinguer entre son moi superficiel et son moi profond. Dans cette confusion, mais aussi grâce à elle, il cherche maladroitement à affirmer son moi dans des comportements excentriques, qui donnent l'apparence d'une crise d'originalité. Cette crise se dénoue peu à peu par l'intégration sociale où l'adolescent résorbe cette poussée d'originalité dans son engagement personnel, dans le travail par exemple. Certes, nous ne prétendons pas ici rendre toute la subtilité de l'analyse, mais simplement rappeler une idée qui va connaître une résonance étonnante.

Non seulement la thèse de M. Debesse, mais surtout le mot « crise » eurent un succès extraordinaire car, tout en rappelant l'*Emile* de J.-J. Rousseau ou les idées de S. Hall⁴, il convenait à une société qui se sentait depuis longtemps en « crises » politique, économique et sociale⁵. On admit donc par le jeu, toujours dangereux, des analogies et des comparaisons immédiates, qu'une période aussi bouleversée que la nôtre ne pouvait qu'avoir une jeunesse tumultueuse. C'était projeter sur l'adolescence nos propres sentiments d'anxiété et de désarroi.

Mais comment se fait-il que de nombreux écrivains usent et abusent de cette notion ? Pourquoi est-elle devenue si populaire ? En fait, nous

¹ M. DEBESSE, *La crise d'originalité juvénile* (1^{re} édition, 1937).

² *Ibid.*, *Adolescence et problèmes psychogénétiques*, p. 38, note.

³ *Ibid.*, *Le caractère et les caractères*.

⁴ S. HALL, *Adolescence*; J.-J. ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, pp. 174-175.

⁵ O. F. BOLLNOW, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, pp. 24-41; G. BERGER, *L'homme moderne et son éducation*, pp. 198-209; F. DE BARTOLOMEIS, *La psicologia dell'adolescenza e l'educazione*, pp. 80-85.

avons là un phénomène qui s'inscrit parfaitement dans les « mythologies » contemporaines que R. Barthes a étudiées¹.

Selon R. Barthes, le *mythe* est une parole qui désigne une réalité — ici l'adolescence — mais qui la notifie en la déformant, en lui donnant une forme empruntée à une image motivée mais partielle — dans notre cas : la crise. C'est donc « une forme qui est encore motivée par le concept qu'elle représente sans cependant, et de loin, en reconnaître la totalité représentée » (p. 235). Cette forme se présente comme naturelle et évidente, de sorte qu'elle s'impose si bien qu'elle se substitue à la réalité même. C'est exactement ce qui est arrivé au mythe de la « crise juvénile ».

Il a été repris très rapidement par la littérature, romanesque surtout. Celle-ci avait justement besoin de situations dramatiques pour animer ses récits, puisqu'elle a longtemps cru que l'homme moderne ne se révélait que dans les tensions. La littérature du début du siècle a donc été envahie par des adolescents révoltés, des descriptions de « crises » plus ou moins violentes qui, ou se résolvent le plus moralement et benoîtement possible, ou aboutissent à des échecs tout aussi moralisants. Que ce soit Jacques Thibault², le Jacques de « La Robe prétexte »³, Gilbert Villars⁴ ou même les figures du jeune Stendhal⁵ et du jeune Rimbaud si souvent vulgarisées⁶, ce sont là autant de personnages qui ont nourri le mythe de « la crise juvénile » de leur imaginaire expérience.

Comme beaucoup de psychologues en France ont une prédilection pour les exemples littéraires, il n'est pas étonnant qu'ils nous décrivent tous les adolescents comme autant de révoltés. En fait ils font la psychologie, et mauvaise encore, de figures imaginaires. Le plus étonnant, c'est que les adolescents eux-mêmes imitent ces « types » que leurs maîtres et aînés jugent si caractéristiques. Ils « font leur crise » puisque les adultes l'attendent et même la souhaitent.

Il s'agit d'un mythe qui s'est « réifié », c'est-à-dire qui est devenu une vérité éternelle, indiscutable et intangible. On généralisa donc la « crise », bien que M. Debesse multipliât les articles⁷ pour rappeler que tous les adolescents ne participent pas à ce phénomène; que les adolescents qu'il avait étudiés n'étaient qu'une infime minorité; qu'il s'agissait seulement d'une crise d'originalité. Rien n'y fit : la crise juvénile passe pour indiscutable. Tout est expliqué et il ne reste plus qu'à attendre que « ça passe ».

Certes, de nombreux psychologues se sont élevés contre ce « mythe ».

G. Heuyer, soutenu par maints autres auteurs⁸, a fait justice de l'apparente instabilité psychologique de l'adolescence que M. Debesse voulait à tout prix main-

¹ R. BARTHES, *Mythologies*, pp. 215 ss.

² R. MARTIN DU GARD, *Les Thibault*.

³ F. MAURIAC, *La Robe prétexte*.

⁴ M. ARLAND, *L'Ordre*.

⁵ STENDHAL, *La vie de Henry Brulard*.

⁶ ETIENNE, *Le mythe Rimbaud*.

⁷ Cf. M. DEBESSE, *L'adolescence est-elle une crise?; La crise d'adolescence; Adolescence et problèmes psychogénétiques*.

⁸ G. HEUYER, *Introduction à la psychiatrie infantile*, p. 199; cf. F. J. J. BUYTENDIJK, *Attitudes et mouvements*, p. 416; F. DE BARTOLOMEIS, *La psicologia dell'adolescente e l'educazione*, pp. 220-229; H. H. MUCHOW, *Jugend und Zeitgeist*, pp. 161 ss, 172-175 surtout.

tenir¹. Si c'est un fait que les adolescents sont menacés par la schizophrénie juvénile ou la démence précoce, il n'est nullement prouvé que ces deux maladies soient dues à une hypothétique crise juvénile. En fait, ces maladies remontent presque toujours à l'enfance déjà. L'adolescence n'est pas une crise, conclut G. Heuyer, parce qu'elle ne modifie rien, elle fixe plutôt; elle « n'est que la fin d'une longue évolution » (p. 199). Quant à opposer l'agitation juvénile à l'équilibre de l'enfance ou à l'apaisement de la maturité, ce ne sont là que des opinions très approximatives. Il faut être singulièrement optimiste en particulier pour ne voir dans la maturité de l'adulte que tranquillité ou calme évolution. Si l'on veut absolument parler de crise, c'est toute la vie humaine, de l'enfance jusqu'à la mort, qui devrait être décrite comme une crise perpétuelle. Telle est d'ailleurs la thèse que G. Lapassade a soutenue récemment en Sorbonne et qui, bien qu'elle ait provoqué l'ire de la tradition, marque un tournant de la recherche en « hébélogie »².

R. Verdier, de son côté³, a remarqué combien les études, les idées et les lectures influencent le style de la crise d'adolescence. Il pense même que les adolescents « se veulent des passionnés » (p. 142). Son travail est d'ailleurs significatif de l'impasse d'une certaine psychologie française; puisque après avoir ainsi démystifié la crise d'adolescence, il lui attribue cependant une valeur centrale pour toute cette période (p. 141).

Au contraire, E. Planchard se mêle systématiquement de cette notion. Il n'y voit que le signe de difficultés caractérielles individuelles et affirme qu'elle n'a aucune valeur générale⁴. Enfin nous pourrions encore citer la position de M. Mead qui estime que la crise juvénile dépend exclusivement de la structure sociale⁵. Nous aurions, selon elle, les adolescents que notre société désire... et mérite.

Malgré toutes ces démystifications, le mythe reste bien vivant puisque nous le relevons dans des ouvrages récemment publiés en France⁶. D'ailleurs si M. Debesse se défend d'avoir créé le terme de crise d'adolescence — qui se trouvait dans des ouvrages antérieurs à sa thèse⁷ — sa plume, sinon sa pensée, le trahit souvent.

Nous relevons quelques-unes de ces contradictions afin de montrer combien un mythe peut s'imposer à un auteur, malgré ses intentions et sa bonne foi. Ainsi M. Debesse désigne souvent⁸ l'adolescence comme une « période critique », où « s'accumulent les problèmes ». A ces descriptions sombres, dont le vocabulaire souligne les ombres, M. Debesse oppose régulièrement des images lyriques de l'adolescence, introduisant ainsi une conception bipolaire qui correspond justement au schéma d'une

¹ M. DEBESSE, *Adolescence et problèmes psychogénétiqnes*, p. 198.

² G. LAPASSADE, *L'entrée dans la vie*.

³ R. VERDIER, *La caractérologie dans l'enseignement secondaire*, pp. 139 et 149-150.

⁴ E. PLANCHARD, *La pédagogie scolaire contemporaine*, pp. 170-171.

⁵ M. MEAD, *Coming of age on Samoa*, p. 187.

⁶ Cf. L. DINTZEN, *L'adolescence*; J. ROUSSELET, *L'adolescent en apprentissage*, pp. 105-124; R. VOLTZEL, *Education et révolation*, pp. 82-93; G. BASTIDE, *Traité de l'action morale*, pp. 173 et 176; A. CANAL, *L'adolescence, âge de crise?*, pp. 51-60.

⁷ P. MENDOUSE, *L'âme de l'adolescent*, p. 8; MALLARME, *Les étapes de l'adolescence et le cours de morale à l'école secondaire*.

⁸ M. DEBESSE, *Les problèmes pédagogiques de l'adolescence; Définition de l'adolescence*.

« crise »¹. Cette manie de l'opposition va jusque dans le détail de la description, car ces « problèmes », que M. Debesse aime énumérer, sont presque toujours présentés deux à deux et forment des couples dont l'opposition doit frapper : « repliement sur soi » et « exaltation de soi », « adaptation sociale » et « dépassement de la société »², qui aboutissent à « la bataille des valeurs » que propose notre auteur aux jeunes générations³. Cette dichotomie est liée à un schématisme de l'explication où la nouveauté de l'exposé repose moins sur de nouvelles recherches psychologiques que sur un emploi abusif mais toujours renouvelé de termes éclatants et de belles images. Ainsi M. Debesse parle de l'exaltation de soi comme d'un « bouillonnement », d'une « effervescence », d'une « agitation »⁴, et l'oppose à la dissolution de la personnalité, qui devient une « désagrégation », un « effritement »⁵, toujours sur un fond de « chaos intellectuel », d'une « grande confusion »⁶. Certaines pages sont pathétiques⁷, mais captieuses. C'est pourquoi lorsque M. Debesse essaie par exemple d'analyser un problème nouveau ou marginal, il revient sans cesse au même schéma binaire. Ainsi pour le problème moral⁸ : il existe un équilibre éthique enfantin qui se rompt ; ce qui conduit d'une part à l'univers de la faute, mais permet aussi l'enthousiasme axiologique pour le bien ; la solution est l'intégration sociale, où la personnalité s'affirmera.

On regrette donc que l'auteur d'une remarquable étude des méthodes en psychologie de l'adolescence n'ait pas fait l'effort de se renouveler, et soit ainsi responsable du piétinement en France de la connaissance de la vie morale juvénile ; c'est ce que fait observer, par exemple, F. de Bartolomeis en Italie⁹.

Même en respectant les limites que M. Debesse pose à la crise d'originalité, on doute encore que celle-ci puisse jouer un rôle positif dans la formation de la personnalité. Certes on peut supposer et admettre avec R. Verdier que certains tempéraments se créent des situations de crise afin de pouvoir s'affirmer dans un comportement d'opposition violente. Mais, plus probablement, il faut voir dans cette attitude une réaction exacerbée d'adolescents, soumis à une trop forte autorité familiale ou scolaire, qui trouvent ainsi un moyen désespéré de se prouver leur existence autonome. Elle serait donc caractéristique d'une certaine couche de la population, de sorte que B. Zazzo¹⁰ a pu prouver qu'il y avait une plus forte tendance chez les jeunes lycéens appartenant à la petite bourgeoisie, à s'affirmer violemment que chez les jeunes apprentis. La crise d'originalité aurait bien moins une valeur morale qu'une valeur essentiellement sociale. Nous sommes donc d'accord avec les sévères remarques

¹ *L'adolescence*, pp. 32 s, 34 ss, 72 ss, 80, 105, 109 et 110.

² M. DEBESSE, *L'adolescence in Psychologie de l'enfant*, p. 73 ; même auteur, *Les étapes*, op.cit., p. 136.

³ *La crise*, op. cit.

⁴ *L'adolescence*, p. 39 ; *De l'enfance à l'adolescence*, p. 18.

⁵ *Ibid.*, pp. 20 et 21 ; *L'adolescence*, pp. 7 et 112.

⁶ *Ibid.*, p. 41 ; *De l'enfance*, op. cit., pp. 24-25 ; *Les étapes*, op. cit., p. 118.

⁷ *L'adolescence*, p. 41.

⁸ *Psychologie du problème moral chez l'adolescent*.

⁹ F. DE BARTOLOMEIS, op. cit., p. XVIII, la 1^{re} partie (surtout pp. 74-112) et p. 335.

¹⁰ B. ZAZZO, *Etude différentielle de l'image de soi chez les adolescents*.

de E. Mounier¹ qui n'y voyait qu'une bizarrerie caractéristique de la société bourgeoise où l'affirmation de soi, parce qu'elle n'arrive pas à se manifester dans le travail ou dans une tâche immédiate, recherche dans le superficiel et le banal d'une attitude une compensation à l'absence d'une authentique affirmation de soi.

A notre connaissance, c'est M^{me} Favez-Boutonnier qui a donné l'interprétation la plus nuancée de ce phénomène². La crise juvénile serait essentiellement un phénomène qui relève de la vie imaginaire et non de la formation morale. Il ne faudrait pas la comprendre comme une attitude sociale, encore moins morale, mais comme une manière de renouveler les images de soi. Ce serait une expérience imaginaire qui élargit l'horizon des relations humaines, une façon de vivre des expériences sociales artificielles lorsqu'il n'y a pas la possibilité de le faire concrètement. Elle correspondrait à la tendance à l'utopie, aux projets, aux plans de futur que nous avons signalés à propos de l'élaboration de la notion du temps pendant l'adolescence³. Elle rejoindrait ce que L. Dintzer appelait le « jeu d'adolescence » : c'est-à-dire une attitude qui consiste à jouer gratuitement avec sa propre destinée⁴. Signe d'activité intellectuelle, parfois profondément créatrice, la crise d'originalité relève davantage de l'éducation esthétique que de la formation morale. Aussi peu que l'adaptation au personnage social ou que la révélation caractérologique, la crise d'originalité ne nous donne la clé de la vie morale juvénile.

70. RÉFLEXION ET PRISE DE CONSCIENCE DE SOI

Malgré l'intérêt pratique de la caractérologie, malgré la clarté du schéma de la crise d'originalité juvénile, il nous faut emprunter une autre voie pour comprendre la vie morale juvénile dans sa particularité et sa richesse.

A plusieurs reprises dans notre recherche, le rôle de la réflexion nous est apparu essentiel pour comprendre la reprise d'une moralité, implicite et dispersée dans la diversité des comportements quotidiens, par une morale explicite qui témoigne de la maturité personnelle.

En effet, le passage du sentiment à la conscience morale est lié au développement des connaissances éthiques, que le renouvellement de l'intelligence favorise, et qu'on ne saurait dédaigner sous prétexte que la moralité n'existe qu'au niveau de la conduite. La lente maîtrise de la temporalité à travers la construction d'une histoire personnelle n'est possible que par l'élargissement progressif de l'horizon temporel et spatial,

¹ E. MOUNIER, *Traité du caractère*, pp. 603-607.

² J. FAVEZ-BOUTONNIER, *La crise d'adolescence*.

³ Chap. II, § 27.

⁴ L. DINTZER, *Le jeu d'adolescence*, p. 15.

en relation avec l'élaboration d'une notion du temps¹. L'adolescent, pour échapper à la multiplicité des problèmes qu'imposent l'apprentissage physiologique, la rencontre avec autrui et l'intégration sociale, doit vivre son adolescence pour qu'elle soit le moment où il peut penser à lui-même. Ainsi il est possible de suggérer qu'il y a une véritable « compréhension théorique du moi » chez l'adolescent, qui n'existe que dans la réflexion². La réflexion tout à la fois touche au plus intime de la naissance de la personnalité et plonge au cœur de la vie morale. Car, d'une part, elle intègre par le retour sur soi la multiplicité des comportements dans l'unité de la personne; d'autre part, elle donne au sujet le pouvoir, en ressaisissant l'implicite, de manifester sa responsabilité morale³.

L'analyse du rapport de la réflexion et de la conscience morale a été un des thèmes importants du courant de la philosophie française qui conduit de Maine de Biran, par Lachelier, Lagneau, Alain, à « la philosophie de l'Esprit » de Lavelle et Le Senne et à G. Bastide. Cette philosophie réflexive⁴ nous intéresse non seulement parce qu'elle éclaire de façon profonde l'enracinement de la morale dans la prise de conscience, mais parce que ces philosophes étaient tous de grands éducateurs qui alliaient dans leur enseignement la rigueur de leur réflexion philosophique à une grande exigence éthique. Qu'il suffise de rappeler le programme de J. Lagneau⁵ où sont admirablement définis et précisés les fondements et les formes d'une morale laïque ouverte; l'importance des leçons d'Alain qui, multipliées par l'édition, ont marqué toute une génération⁶.

La « méthode réflexive »⁷ ou, selon Maine de Biran, « l'analyse réflexive »⁸, ne comprend pas l'intériorité de la conscience comme un simple redoublement. Trop souvent, elle a été assimilée à l'introspection qui, par le jeu infini des redoublements, des reflets et des dissociations, égarerait la conscience⁹. Et rien ne serait plus dangereux qu'une telle orientation puisque les adolescents y trouveraient une occasion inespérée de rêver et de s'embourber dans un dédale de fausses images de soi. Au contraire *la méthode réflexive est une analyse*: c'est-à-dire que, par la réflexion, s'impose une attention critique à soi qui dépouille la conscience du superflu tout en régressant vers la source de la personne. Elle est donc un effort de la raison pour arriver à l'essentiel tant par l'élimination de l'accidentel que par la recherche de l'origine motrice¹⁰. P. Thévenaz montre, à propos de J. Lagneau justement¹¹, cette « reprise de soi par soi » que ce maître (on pourrait tout aussi bien citer Lachelier, Alain ou Lavelle) imposait simultanément par son enseignement et sa réflexion philosophique.

¹ C. H. WALLON, *Les notions morales chez l'enfant*, pp. 237-240.

² W. STERN, *Pedagogia y psicología de la adolescencia*, p. 19.

³ P. THÉVENAZ, *L'homme et sa raison*, pp. 104 ss; G. BASTIDE, *op. cit.*, p. 125.

⁴ G. MADINIER, *Vers une philosophie réflexive*.

⁵ J. LAGNEAU, *Célèbres leçons et fragments*, pp. 39-45.

⁶ ALAIN, *Propos sur l'éducation*; cf. P. JOULIA, *Savoir, réflexion et sagesse*.

⁷ P. THÉVENAZ, *op. cit.*, pp. 57-83.

⁸ MAINE DE BIRAN, *Œuvres*, tome XI, p. 297.

⁹ M. DEBESSE, *L'adolescence*, pp. 77 s.

¹⁰ G. BASTIDE, *op. cit.*, pp. 85-86 et 88 ss.

¹¹ P. THÉVENAZ, *L'homme et sa raison*, pp. 65-67 et 68.

Par l'analyse réflexive, la philosophie française d'avant-guerre a donc imaginé une des plus heureuses solutions du problème de l'éducation morale.

Cet effort intellectuel ne s'achevait pas d'ailleurs dans l'analyse de la personne, mais se prolongeait dans une réflexion pratique qui engageait la raison à se situer dans les formes de la vie morale. En effet, avec Maine de Biran déjà, l'analyse réflexive ne visait pas un objet, mais un sujet agissant. Elle nous rapportait à l'acte même de la conscience qui se fonde en se connaissant et c'est pourquoi une réflexion qui « s'interroge sur ses raisons d'être » devait aussi s'interroger sur les réponses pratiques, concrètes, de son comportement. L'analyse réflexive n'est donc pas dissolvante, mais au contraire « synthétique ». M. Lavelle, dans sa communication à la Société française de philosophie du 23 mai 1936¹, a mis tout le poids sur cette véritable « conversion » intellectuelle que permet l'analyse réflexive. Celle-ci nous replace à l'origine de l'acte créateur. Il existe une continuité entre la réflexion et l'action dont le récent traité de G. Bastide peut être considéré comme un exemple achevé.

Si l'analyse réflexive a donc permis une solution élégante du problème pédagogique de la formation morale, il nous semble qu'elle ne répond pas à toutes les questions qui ont surgi au cours de notre recherche sur les conditions de cette prise de conscience. En effet, nous avons vu combien la rencontre avec autrui était essentielle, non seulement pour réaliser cette prise de conscience, mais pour qu'elle s'incarne dans un acte réel. Or l'analyse réflexive laisse autrui à l'horizon de sa réflexion, puisque son effort converge avant tout vers la source intime de la personne qui, elle, sans doute, se découvre liée à une communauté des consciences. D'autre part, malgré le dynamisme qui la caractérise — puisque l'acte de conscience est un acte créateur — elle ne se préoccupe pas fondamentalement du problème de la temporalité dont nous avons noté cependant l'importance dans la vie morale juvénile.

Malgré toute sa prudence, L. Lavelle reste sujet à la critique de M. Merleau-Ponty² qui lui reproche de dégager « un moi infini qui ne peut plus être un moi ».

Enfin, bien que nous ayons insisté sur l'inadéquation de la notion de « crise juvénile », il ne reste pas moins difficile d'imaginer une évolution *continue* pendant l'adolescence. Sans cesse nous avons reconnu que le passage de la moralité à la conscience morale, d'une adaptation à un engagement personnel dans la société, d'un usage immédiat de la raison à une critique de sa signification, implique une prise de conscience qui provoque une discontinuité dans l'évolution juvénile. Il nous faut donc reprendre le problème de la réflexion en serrant de plus près le passage de l'irréfléchi au réfléchi, de l'implicite à l'explicite. En effet l'analyse réflexive procède par une amplification et un approfondissement de la conscience du moi

¹ L. LAVELLE, *Acte réflexif et acte créateur*.

² M. MERLEAU-PONTY, *L'éloge de la philosophie*, pp. 14-16; *La phénoménologie de la perception*, note des pp. 55-57.

qui aboutissent à la reconnaissance de l'enracinement du « je » dans l'être. Comme l'indique le mouvement même du traité de G. Bastide, il faut passer de la dissolution de la personne à sa promotion, par l'effort soutenu de la réflexion. Ceci n'est possible que sur un fond constant qu'assure l'être en lequel le « je » trouve son appui.

Or, les analyses de J.-P. Sartre nous montrent que cette continuité de la réflexion n'est pas aussi évidente qu'on pourrait le supposer.

L'analyse réflexive n'est possible que si « l'ego », le moi dans sa totalité, recouvre aussi bien le « je » que le « moi ». Tout d'abord, il n'est pas certain que la conscience de soi se dévoile tout entière à la connaissance de soi. Il y a, au niveau de mes comportements, une conscience « non-thétique », « non-positionnelle » de soi, qui permet l'unité de mes actes sans pour autant apparaître à la réflexion. Cette conscience (de) soi suppose assurément un « cogito préreflexif » — que désigne le « je » du langage quotidien — mais où il n'y a pas de « moi », de « je réflexif »¹. A ce niveau, il n'y a qu'un existant indissolublement lié aux comportements dans leur diversité comme dans leur multiplicité. Certes, la réflexion peut thématiser, poser cette conscience (de) soi; elle peut en faire, pour elle, une conscience de soi, c'est-à-dire un « moi » qui sera l'unité de mes états et de mes qualités (p. 60). Seulement ce moi réflexif est toujours constitué; il n'est plus concret. Il est second par rapport à l'existence². C'est dire qu'il n'y a pas de coïncidence ni de continuité dans « l'ego » comme le supposait l'analyse réflexive, mais une reprise toujours incomplète aux divers niveaux de la réflexion.

Cette description est importante pour notre compréhension de la vie morale en général et de la vie morale juvénile en particulier. Au niveau non thétique, il n'y a pas de responsabilité morale, mais elle surgit après nos actes. En ce sens, on peut dire que la « réflexion empoisonne nos actes » (p. 58). Plus la réflexion veut poser clairement la conscience morale, plus elle se détache de l'existence. On comprend aisément que Sartre envisage la vie éthique comme une « impossible volonté de vivre avec lucidité »³. La réflexion est une déchirure qui rend l'homme malheureux d'autant plus qu'il se souvient de sa condition préreflexive. Non seulement la conscience morale est déchirée; elle est encore ambiguë, car au niveau de la réflexion, il existe pour le sujet la liberté de récuser le moi constitué, parfois même d'en fabriquer un de toutes pièces.

Ainsi l'adolescent n'a pas besoin, pour devenir adulte et atteindre sa maturité, de passer du niveau non thétique au niveau thétique. Un des scandales de la condition humaine est justement la possibilité du refus d'une conscience positionnelle de soi. Ce n'est d'ailleurs pas une des moindres difficultés de l'éducateur que d'admettre — sans la justifier — cette liberté de vivre dans l'indifférence éthique⁴. Comme nous le verrons à la fin de ce chapitre, il y a un scandale moral puisqu'on peut choisir

¹ J.-P. SARTRE, *La transcendance de l'EGO*, p. 48.

² R. CAILLOIS, *Note sur l'analyse réflexive et la réflexion phénoménologique*.

³ F. JEANSON, *Le problème moral et la pensée de J.-P. Sartre*, pp. 232-242.

⁴ G. KERSCHENSTEINER, *Charakterbildung*.

le mal; dans le cas particulier de l'enseignement, refuser la communication. Il est intéressant de noter combien G. Bastide passe par-dessus certaines difficultés que pose l'existence non seulement de l'indifférence, mais du refus de la réflexion.

C'est pourquoi nous doutons de la possibilité d'un enseignement de la morale. Un tel enseignement donne une grande satisfaction au maître, puisqu'il est la façon la plus simple de témoigner de ses convictions intimes; il est probable, par contre, qu'il ne répond en rien à la condition juvénile. D'autre part, la discontinuité de la réflexion nous met en garde contre les facilités d'un enseignement moral systématique. Poser un système moral peut être utile; il ne tient pas encore compte des difficultés juvéniles. Lorsqu'un P. Mendousse souligne combien l'adolescence se caractérise par une « nébulosité intellectuelle »¹ ou une « incohérence mentale » (p. 244), lorsque E. Mounier signale les « états rauques et ambigus » de l'adolescence², ils rappellent de façon générale et imagée que la conscience n'est pas une connaissance claire et transparente du moi. La conscience morale n'est ni nécessaire, ni transparente, et elle peut tromper. Que ce soit par le rêve éveillé ou par la dispersion de l'omnivalence³, les adolescents ont la liberté de se perdre dans une réflexion gratuite. Il est donc exact de conclure avec S. de Beauvoir⁴ que la vie morale surgit lorsque l'adolescent renonce à un monde plein pour un monde complexe, brisé et ambigu, où il est possible par le choix et la décision de tracer dans la durée son histoire personnelle.

Nous nous trouvons ainsi à l'autre extrémité d'un mouvement dialectique: si l'analyse réflexive admettait trop aisément la continuité de la réflexion, Jean-Paul Sartre en a peut-être trop souligné la discontinuité. Puisqu'il ne conçoit pas la prise de conscience hors d'une récupération toujours imparfaite et inachevée du « je » par le « moi », il donne à la conduite morale l'aspect d'un véritable coup de force philosophique. Alors que toute sa critique de l'analyse réflexive devrait épouser au plus près l'existence, sa doctrine morale est un volontarisme — très fascinant pour un adolescent — qui rompt violemment avec l'existence. Ce volontarisme sartrien, tout en posant clairement le problème moral, risque d'isoler l'adolescent dans une attitude d'orgueilleuse liberté.

Il n'a pas échappé à J.-P. Sartre que le « moi » créait aussi peu le monde que le « je » l'univers⁵. Le « je », aussi peu que le « moi », jouit d'une situation privilégiée; tout au plus est-il plus immédiat (p. 104). En effet le « je » est plongé dans le monde

¹ P. MENDOUSSE, *L'âme de l'adolescent*, p. 37.

² E. MOUNIER, *Traité du caractère*, pp. 486 et 541.

³ J. ROUART, *Psychopathologie de la puberté et de l'adolescence*, p. 11.

⁴ S. DE BEAUVOIR, *Pour une morale de l'ambiguïté*, p. 75; cf. SARTRE, *Saint Genet*, pp. 177 ss.

⁵ J.-P. SARTRE, *op. cit.*, p. 106.

comme les autres existants, de sorte que la conscience non positionnelle de soi n'apparaît à la réflexion qu'entrelacée au monde. Il n'en reste pas moins que les existentialistes réduisent, dans la constitution du moi, le monde à n'être qu'une limite de la réflexion, à ne jouer qu'un rôle négatif¹. Déjà à propos de l'émotion, nous avions essayé de montrer combien la position sartrienne répondait mal à la complexité du réel et à son rôle ambigu². Il faudrait donc mieux marquer le rapport qu'entretient la conscience avec son « sol existentiel », sans cependant céder aux tentations essentialistes de l'analyse réflexive.

Pour dépasser le volontarisme sartrien, il faudrait suivre les recherches de P. Ricoeur qui, tout en ayant l'intention de montrer que « le vouloir est constituant par rapport à l'involontaire »³, a longuement insisté, dans ses analyses de la volonté, sur le fait que « vouloir n'est pas créer »⁴, car il n'y a jamais dans l'histoire d'une conscience de point zéro, de commencement absolu. A travers la volonté, « le sens de l'homme se révèle peu à peu; il ne s'engendre pas » (p. 215). Or cette impossibilité d'une pure création des valeurs n'est pas tant la conséquence du poids de l'involontaire, que le fait de la présence d'autrui.

En effet la prise de conscience ne se fait pas dans un isolement grandissant, mais dans la rencontre avec autrui qui provoque une réflexion sur le rapport que la conscience entretient avec autrui. Le danger qui menace les adolescents est justement de mal comprendre cette rencontre en n'y voyant qu'un choc qui les rejette vers eux-mêmes et referme la conscience sur soi-même. La rencontre avec autrui ne conduit pas la conscience à s'enfermer davantage dans son implicitude, mais la « dilate comme conscience de condition »⁵.

Cette expérience où la conscience se découvre non seulement comme une activité dynamique, tendant vers l'unité personnelle, mais dans sa condition humaine, c'est-à-dire enracinée dans son historicité, dans ses liens avec autrui, est essentielle pour l'adolescent. L'adolescence n'est pas seulement, pour lui, le moment où il s'agit de vivre le rapport difficile entre sa personnalité et les personnages sociaux qu'il doit admettre, mais le moment où il se perd parfois dans l'autisme que construit sa raison dans l'exubérance de ses nouvelles possibilités. Il importe donc de l'aider à ne pas s'éloigner d'autrui, mais au contraire à vouloir prendre conscience de soi et du monde, de son originalité et de l'altérité⁶. En effet, pour l'adolescent, les autres qu'il rencontre se réduisent souvent à des obstacles qui diminuent son pouvoir d'expansion et qu'il faut éliminer; ou bien ce sont des adultes qui prétendent empiéter sur ses formes personnelles de vie et qui le forcent à se replier dans une solitude chatouil-

¹ S. DE BEAUVOIR, *op. cit.*, p. 40.

² Cf. chap. III, § 17.

³ P. RICOEUR, in *Méthodes et tâches d'une phénoménologie de la volonté*, p. 120.

⁴ *Ibid.*, *Philosophie de la volonté*, I, p. 456.

⁵ P. THÉVENAZ, *op. cit.*, p. 82; cf. D. CHRISTOFF, *L'éveil de la philosophie à la conscience*, pp. 241 ss.

⁶ R. SCHWARZ, *Wissenschaft und Bildung*, p. 64.

leuse; enfin il peut ne voir en eux que des existences diffuses qui marquent les limites de la dilatation de son monde clos. Autrui est donc toujours présent négativement. Mais il peut être reconnu comme condition de la prise de conscience personnelle, lorsque la « rencontre du prochain » se transforme par la réflexion en une « reconnaissance du semblable »¹.

L'adolescent en découvrant ainsi la condition humaine, non seulement de sa conscience mais de sa raison, reconnaît qu'il ne peut suffire de s'affirmer, de conquérir son autonomie, mais qu'il doit s'exposer au monde et aux autres. Cet engagement dans le monde est la condition même de l'éclatement de son isolement radical, de l'autisme de sa raison, comme l'a montré P. Thévenaz (pp. 106 ss). C'est ainsi que le comportement réflexif à l'égard de soi est en même temps conduite éthique à l'égard d'autrui. Il ne suffit plus d'être un adulte; il faut le paraître: c'est-à-dire se conduire comme tel dans la contestation et l'identité, dans le rapport complexe avec autrui². Puisque la prise de conscience de soi surgit au niveau des relations avec autrui, le comportement moral n'apparaît plus comme l'objectivation de la conscience, mais comme la médiation qui rend l'adolescent compréhensible aux autres et par là même l'oblige à une prise de conscience. La prise de conscience de soi ne conduit pas à une réflexion morale, mais au contraire c'est la réflexion morale qui donne toute son ampleur à la prise de conscience de soi. On comprend dès lors pourquoi nous avons donné dans ce travail tant d'importance à la rencontre avec autrui avant de décrire les caractéristiques de la vie morale juvénile. C'est dans ces multiples rencontres avec autrui, où surgit le problème moral, que l'adolescent sent la nécessité d'une prise de conscience de soi qui s'exprimera dans une histoire personnelle.

Peut-être la meilleure image de ce rapport à soi qui passe par autrui a-t-elle été proposée par J. Nabert lorsqu'il désignait la liberté morale comme une « liberté nouée »³, c'est-à-dire une liberté qui se réalise dans une histoire, à partir d'une histoire humaine et pour elle. La réflexion dans la prise de conscience révèle notre « champ vital » où, dans le rapport à autrui, l'adolescent découvre qu'il est responsable d'une histoire personnelle. On pourrait dès lors comprendre l'utilité pédagogique des vertus, si souvent décriées, qui deviennent les formes pour autrui de nos conduites morales⁴. Être vertueux, ce n'est pas prouver qu'on a atteint un certain niveau éthique, mais c'est manifester une cohérence des conduites morales de manière à rendre notre prise de conscience sensible à autrui. Les vertus ont donc une valeur essentiellement communicative lorsque la vie morale s'incarne dans une histoire personnelle.

¹ G. BERGER, *L'homme moderne et son éducation*, pp. 211 ss.

² G. GUSDORF, *Le traité de l'existence morale*, p. 199 ss; G. PITTALUNGA, *Temperamento, carácter y personalidad*, p. 40; F. DE BARTOLOMEIS, *op. cit.*, pp. 59-68.

³ J. NABERT, *Éléments pour une éthique*, pp. 120-138.

⁴ J. LACROIX, *Les sentiments et la vie morale*, pp. 61-67.

71. L'HISTOIRE PERSONNELLE ET LA PRISE DE CONSCIENCE DE SOI

Le rôle de la réflexion dans la prise de conscience de soi est de fonder et d'enraciner le comportement de la moralité dans l'unité d'une conduite morale. La critique de la doctrine morale de l'analyse réflexive a montré que la conscience morale ne pouvait être comprise seulement comme un approfondissement et une dilatation de la conscience, mais comme une ressaisie de la conscience préreflexive qui pose le « moi ». Cette reprise de soi par soi¹ marque aussi bien la rupture de la pensée et de l'action, unies dans la moralité, que la possibilité d'un rapport dialectique au niveau de la conscience morale. C'est pourquoi l'enseignement de la morale devient problématique; il est nécessaire de songer à une éducation morale discontinue qui s'appuyât sur « une théorie de la conduite » (P. Thévenaz), liée intimement aux situations concrètes sans y égarer la réflexion².

Cette critique de l'enseignement de la morale, qui confirme sur le plan théorique la disparition de fait de l'enseignement de la morale de nos programmes, pourrait induire l'école à abandonner sa responsabilité dans la formation éthique de la jeunesse. Toutes nos recherches montrent qu'il n'en est rien. Il ne s'agit nullement de conclure à la suite des précédentes analyses au silence éthique de l'enseignement secondaire, mais à une *modification radicale des formes de son éducation morale*. Pour dégager le fondement pédagogique d'une nouvelle didactique de l'éducation morale, il semble utile de revenir sur la notion « d'histoire personnelle ».

Cette notion, empruntée à G. Berger³, s'est imposée à nous lorsque nous avons voulu souligner l'importance de la maîtrise de la temporalité dans l'évolution psychique de l'adolescence⁴. Par ailleurs, que chaque adolescent sente aujourd'hui son histoire personnelle et que celle-ci devienne une des formes éthiques essentielles de la rencontre avec autrui, cela découle des modifications profondes qu'a subies la vision contemporaine du monde⁵. Les adolescents découvrent en effet un monde qui n'est plus stable : ils sont fascinés par la polyvalence de ses possibilités, provoquée par son ambiguïté. Or, comme le rappelle M^{me} de Beauvoir⁶, de l'ambiguïté d'une situation, il n'est pas nécessaire de conclure à son absurdité; c'est pourquoi les caractéristiques du monde actuel appellent à l'action. Ce monde « brisé », mouvant et incertain, exige des adolescents

¹ F. JEANSON, *Le problème moral et la pensée de J.-P. Sartre*, p. 38.

² F. DE BARTOLOMEIS, *La psicologia dell'adolescenza e l'educazione*, p. 225.

³ G. BERGER, *Caractère et personnalité*, pp. 76-77.

⁴ Cf. chap. II, § 27.

⁵ F. JEANSON, *op. cit.*, pp. 232-242; P. THÉVENAZ, *L'homme et sa raison*, II, pp. 99-120.

⁶ S. DE BEAUVOIR, *Pour une morale de l'ambiguïté*, p. 180; F. DE BARTOLOMEIS, *op. cit.*, pp. 242 ss.

qu'ils deviennent les sujets responsables de son histoire. L'historicité de notre monde leur montre que la raison est un « pouvoir » de l'esprit humain ¹. De même que l'homme moderne se comprend comme un être historique, la morale apparaîtra à travers l'histoire personnelle que l'adolescent doit apprendre à tracer.

La découverte de l'historicité de la condition humaine affole sans aucun doute celui qui était habitué jusqu'ici à la stabilité de l'enfance. R. Le Senne a insisté sur l'anxiété de la jeunesse actuelle qui se sait éjectée dans le monde ². L'adolescent a un « souci » de sa condition. Il s'inquiète de son avenir. Il retient surtout de l'historicité le surgissement des événements historiques, leur nouveauté radicale et non la continuité de l'histoire. Il a tendance à réduire l'histoire personnelle à une série d'événements ponctuels dans lesquels il croit à chaque instant recommencer le monde à zéro; de sorte qu'il y a danger pour la jeunesse moderne à ignorer l'Histoire en la répétant naïvement dans son histoire personnelle ³. Paradoxalement, insister sur l'histoire personnelle équivaut parfois à anéantir toute possibilité d'une vie éthique, car comment l'adolescent discernerait-il une intelligibilité dans l'événement historique immédiatement contemporain? Ou bien l'adolescent éprouve la tentation de repousser l'événement en adoptant un point de vue métahistorique, se soumettant avec fanatisme à la tradition qui n'est souvent qu'une forme de la pensée utopique. De même que la chronologie fascine l'adolescent parce qu'elle lui soumet la temporalité comme un objet, mort mais manipulable, ainsi une vision utopique du futur élimine les risques de l'événement et par conséquent toute vie morale.

Nous avons déjà vu, dans un précédent chapitre ⁴, comment cette incapacité de maîtriser la temporalité était entretenue par un enseignement de l'histoire, pièce centrale d'un enseignement secondaire fortement imprégné par une conception bourgeoise de la vie.

En fait, comme le montre J. Gabel, cette conscience antidialectique de soi n'est qu'un des aspects d'une aliénation qui empêche le sujet de se sentir responsable de son historicité et qui l'isole de l'évolution sociale ⁵.

En lui montrant que la réflexion pose la conscience (de) soi comme histoire personnelle, elle donne à l'adolescent la possibilité de prendre conscience de sa condition historique et de la « coexistence des hommes dans une culture » ⁶. Ainsi il se découvre à la fois sujet de son avenir et

¹ P. THÉVENAZ, *op. cit.*, p. 167.

² R. LE SENNE, *La caractérologie*, p. 16.

³ H. LEFEBVRE, *Introduction à la modernité*, pp. 163-165.

⁴ Cf. chap. II, § 28.

⁵ J. GABEL, *La fausse conscience*, pp. 88-90.

⁶ M. MERLEAU-PONTY, *Un inédit*, pp. 408-409; G. GUSDORF, *Le traité de l'existence morale*, pp. 373-399.

objet de son passé, puisque le futur est déjà structuré par le passé. Mais comme le passé n'existe que si le futur le prolonge et le confirme, l'adolescent est aussi sujet de son passé et objet de son futur. Il n'est pas une « chose » qu'il doit reconnaître en s'adaptant à la société, mais un agent qui transforme le monde et lui-même¹. Non seulement la morale est une « théorie de la conduite », mais elle est encore action concrète, donc politique.

L'histoire personnelle, sur le plan éthique, correspond sur le plan ontologique à l'historicité, c'est-à-dire à la prise de conscience que « la conscience de la contingence est une conscience contingente »²; cette prise de conscience sur le plan politique se traduit par la « praxis », c'est-à-dire par l'effort de l'homme pour modifier les structures sociales qui ont entraîné la réification de sa conscience.

Il est remarquable que la pensée de J.-P. Sartre ait subi une évolution analogue. Parti d'une ontologie de l'ambiguïté qui ouvrait sur une éthique de la liberté, il propose actuellement une éthique de la contradiction³. S'il admet, dans son introduction à l'œuvre de Genet, que le geste puisse libérer, c'est dans l'imaginaire seulement⁴. La praxis doit donc prolonger le geste dans une transformation concrète du monde. Ce sera par l'acte, par un engagement dans une histoire qui le précède et l'englobe, que l'homme peut donner un sens et non plus le créer (p. 233). L'introduction à la *Critique de la raison dialectique* confirme cette évolution vers « une morale de l'histoire »⁵. Il ne s'agit plus de se choisir dans son authenticité, mais de se reprendre avec tout son passé, en particulier son enfance et son apprentissage juvénile (cf. pp. 47-49, 68-74, 100 ss). L'histoire personnelle prend donc ici toute sa valeur d'enracinement : limitant assurément les possibilités, mais leur permettant d'informer la réalité. L'adolescent ne subit plus sa condition : il s'y situe.

Une morale de l'ambiguïté, qui ne se préoccupait que de l'authenticité et de l'intensité de l'engagement dans l'événement, risquait, malgré sa grandeur, de s'achever dans une apologie de la violence. La morale qui se construit sur la notion d'histoire personnelle impose à la conscience la nécessité d'instaurer une intelligibilité dans l'histoire, car il n'y a plus d'expérience cruciale qui métamorphose le monde; il y a un effort qui change le monde⁶.

J.-P. Sartre, chaque fois qu'il veut sauvegarder la virulence de l'authenticité, a toujours dû compter sur une histoire violente qui se constitue à coups d'événements révolutionnaires. Que ce soit au sujet de l'avènement du prolétariat, des peuples coloniaux, ou de l'Algérie⁷, il a cédé à la même vision apocalyptique de l'histoire que

¹ J. GABEL, *op. cit.*, pp. 121-123; R. J. LIFTON, *Youth and history*, pp. 193 ss.

² P. THÉVENAZ, *op. cit.*, pp. 127-130.

³ F. JEANSON, *Sartre par lui-même*, p. 162.

⁴ *Ibid.*, pp. 25-26; J.-P. SARTRE, *Saint Genet, comédien et martyr*, pp. 319-320.

⁵ J.-P. SARTRE, *Critique de la raison dialectique*, pp. 1-111; cf. A. GORZ, *La morale de l'histoire*, pp. 163-180.

⁶ P. RICŒUR, *Le problème de la violence*.

⁷ C. LEFORT, *La pensée de la politique*, pp. 26-29; J.-P. SARTRE, préface à F. FANON, *Les damnés de la terre*.

G. Lukács qui avait cependant analysé magistralement le phénomène de la réification¹. Ces raccourcis ont toujours fasciné la jeunesse, car ils permettent d'éliminer un autre problème de l'histoire personnelle : la nécessité de persévérer dans la durée.

Pour changer le monde, il est nécessaire de *vivre* avec authenticité dans la durée; il ne suffit pas d'introduire le possible en faisant éclater le monde, mais il faut rendre l'impossible possible² : ce qui implique un travail de valorisation³.

Cet effort de valorisation doit commencer au niveau du langage déjà, afin de rompre ce silence, distant et agressif, dans lequel se tapit la jeunesse actuelle⁴. Dans son histoire personnelle, l'adolescent n'éprouve pas seulement l'inadéquation de la pensée et de l'action, mais encore la possibilité de comprendre et de manifester à autrui qu'il peut inscrire dans l'épaisseur historique une continuité personnelle⁵. Au contraire d'une éthique de l'ambiguïté, où la recherche de l'authenticité seule permettait d'échapper à la menace de l'absurde, il ne s'agit plus de s'affirmer par la violence dans l'instant, mais de chercher avec autrui à dégager une *bonne ambiguïté*. Comme G. Berger le dit, en commentant la morale de Le Senne, « il n'y a de morale que là où il y a une démarche à accomplir »⁶. Cet effort n'est pas solitaire, c'est pourquoi il peut être motif d'éducation. Par la raison, il est possible de proposer à autrui d'universaliser mes actes, d'une part en les lui rendant intelligibles, d'autre part en cherchant à les présenter comme devoir. Cependant, comme le note Le Senne⁷, la raison ne cherche pas à dégager le devoir pour mieux s'y soumettre, mais pour inciter chacun à réaliser son devoir. Dès lors il y a une éducation possible, encore qu'elle ne prenne pas les formes d'un enseignement systématique, d'un système; elle sera essentiellement une réflexion continue dans le dialogue.

Ainsi nous voyons comment la vie morale juvénile se noue dans la nécessité pour l'adolescent d'acquérir la persévérance, c'est-à-dire d'être capable de ne pas vivre seulement dans la durée, mais de lui donner une forme personnelle. La morale devient une façon de s'exprimer dans le monde et par là même elle est communicable; c'est une des façons d'exprimer notre solidarité intime avec notre monde. Non seulement il s'agit d'une forme donnée à la vie humaine — et c'est pourquoi nous avons parlé de la *vie morale* juvénile — mais cette forme concrète impose encore des responsabilités conerètes immédiates. Comme E. Weil l'a remarquablement rappelé⁸, il n'y a pas de réflexion morale sans une réflexion politique

¹ J. GABEL, *op. cit.*, p. 15, note 4; cf. P. FURTER, *La pensée de G. Lukács en France*.

² H. LEFEBVRE, *op. cit.*, pp. 370-371.

³ J. GABEL, *op. cit.*, chap. III, pp. 58-67; K. AXELOS, *Marx, penseur de la technique*, pp. 123-132.

⁴ J. L. NANCY, *Un certain silence*.

⁵ P. THÉVENAZ, *op. cit.*, p. 136.

⁶ G. BERGER, *L'homme moderne et son éducation*, pp. 71, 85-86.

⁷ LE SENNE, *Le devoir*, pp. 257-290, surtout 270.

⁸ E. WEIL, *Philosophie morale*; cf. J. CATISSON, *A propos de la philosophie morale d'E. Weil*.

qui transformera l'authenticité en justice sociale et politique, la pureté en droiture, etc., bref qui prouve que la véritable politique est « une morale en marche ».

Cependant les adolescents ont beaucoup de peine à admettre la valeur de la persévérance. Ils craignent que la pureté et l'authenticité de l'événement ne se perdent dans des médiations qui n'ont que trop tendance à s'institutionnaliser. Ils imaginent que la violence sauvegarderait mieux l'authenticité. En effet, le devoir se dégrade en obligation morale, l'historicité en déterminisme et la conscience morale en moralité. Il est donc nécessaire d'insister sur le dynamisme de l'histoire personnelle en réintroduisant, avec prudence, la notion de progrès moral¹.

Le progrès moral ne désigne pas la possibilité d'une ascension spirituelle; le progrès ne se manifeste pas en un mouvement transcendant mais, pour reprendre le jeu de mot de J. Wahl², par une «transcendance». L'image de la spirale est ici particulièrement éclairante, entendue comme un modèle de l'élévation³.

Il y a progrès moral lorsque la réflexion s'engage dans l'épaisseur historique en informant la vie morale quotidienne dans les actes sociaux. Il est nécessaire de montrer que notre condition implique des médiations.

Ainsi la transformation du devoir en *obligation morale* n'est pas une trahison, mais une nécessité, si nous voulons nous engager dans une action concrète et pouvoir ainsi manifester aux autres notre croyance et notre espérance. Comme l'a montré G. Madinier, l'obligation morale doit être présentée comme une expérience utile qui nous oblige à reconnaître notre contingence⁴. C'est parce que notre vie morale est historique et sociale que l'obligation morale s'impose pour établir avec autrui un contact qui ne soit pas seulement discontinu.

De même les *vertus*, que nous avons déjà rencontrées à propos des rapports de la réflexion et de la prise de conscience, me permettent de promettre et, par conséquent, de m'engager dans mon histoire personnelle. La vertu est un dépassement qui implique une espérance, celle-ci n'est ni utopique, ni rêvée parce qu'elle est déjà inscrite dans mes actes présents. Être vertueux, ce n'est plus seulement se communiquer à autrui dans la vie morale, c'est maintenant prévoir un futur sans pour autant éliminer le risque ou la nécessité d'une modification⁵. Les vertus, l'obligation morale, les règles sociales enfin, sont donc les formes nécessaires que notre condition humaine impose à notre vie morale.

Il est évident que rien ne serait plus dangereux que d'en faire les buts d'un enseignement moral. Appâter les adolescents par les vertus, c'est

¹ R. LI SENNE, *op. cit.*, pp. 40 ss.

² J. WAHL, *Existence humaine et transcendance*.

³ G. FRANKHAUSER, *Das Entwicklungsmodell der Spirale und die Jugendentwicklung*; cf. R. VOELTZEL, *Educacion et révélation*, pp. 40 ss.

⁴ G. MADINIER, *La conscience morale*, pp. 63-85.

⁵ G. GUSDORF, *op. cit.*, pp. 108-150.

réduire une fois encore la morale à la moralité. Car si les vertus coordonnent notre vie morale et la rendent cohérente dans le temps, elles sont indissociables de nos actes. Un système des vertus est pensable, mais c'est une trahison, de sorte que l'éducation morale ne peut être qu'une réflexion sur la vie morale concrète¹. Elle est toujours seconde par rapport à la vie morale. En dégagant la notion d'histoire personnelle, l'éducation morale nous rappelle *notre historicité* où les événements renouvellent sans cesse les médiations institutionnalisées, mais aussi *notre unité personnelle* confirmée par la continuité historique. Par la réflexion critique, l'éducation morale empêche l'histoire personnelle de s'aliéner dans ses médiations ou de s'isoler dans l'autisme de la raison². C'est donc par un double mouvement que la vie morale juvénile peut atteindre sa maturité : un mouvement de rupture et d'engagement au niveau de l'histoire personnelle et un mouvement d'étonnement et d'intégration au niveau de la réflexion, mouvements qui se conjuguent dans la prise de conscience de soi.

72. AUTONOMIE MORALE ET MATURITÉ

Jusqu'ici, nous avons essayé de décrire la prise de conscience juvénile de manière à suivre d'aussi près que possible le mouvement de la vie morale juvénile. Il est certain que la vie morale juvénile, telle qu'elle nous est apparue, ne subit plus de modification radicale dans les années qui suivent la puberté. S'il y a une rupture (en fait il serait plus juste de parler d'une « conversion » quoique ce terme appartienne au vocabulaire religieux) elle se place au début de l'adolescence et non à sa fin. Du point de vue moral, il y a en effet un avènement juvénile de la conscience morale, encore qu'il ne soit pas aussi brutal que ne le pensait J. Piaget lorsqu'il opposait l'autonomie morale juvénile à la soumission enfantine à la morale hétérogène des aînés³. Par contre, il semble beaucoup plus difficile de dégager *le terme de l'adolescence*.

Il est certes possible de poser des conditions, autrefois de caractère compétitif, aujourd'hui plutôt juridique, qui une fois remplies, permettent à l'adolescent d'être reconnu comme un adulte. Mais une des caractéristiques de notre société est justement la grande diversité, parfois même la contradiction qu'entretiennent ces conditions : on est tenu pour un adulte à 14 ou 16 ans par l'Eglise, mais à 19 ou 20 ans par l'Armée, de sorte que notre société ne reconnaît plus aucun signe de maturité qui aurait les vertus opératoires du rite social de l'initiation dans les sociétés archaïques⁴. A quoi

¹ Y. GOBRY, *Les niveaux de la vie morale*, pp. 46-47; cf. O. F. BOLLNOW, *Konkrete Ethik*, pp. 330-336; H. ROTH, *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*, p. 238.

² P. THÉVENAZ, *La condition de la raison philosophique*, pp. 94-99.

³ J. PIAGET, *Le jugement moral chez l'enfant*.

⁴ E. MORIN, *L'esprit du temps*, p. 211; A. B. HOLLINGSHEAD, *Elmtown's Youth*, pp. 148, 150 ss; M. DELCOURT, *Valeur sociale d'un rite religieux : la première communion*.

s'ajoute la tendance de la culture de masse à imposer des modèles d'hommes éternellement jeunes¹. Que cette absence des signes objectifs de la maturité provoque un malaise chez l'adolescent, tous ceux qui ont gardé le contact avec la jeunesse actuelle en conviennent; parfois même ce sentiment désagréable « d'être entre » (Z. B. Zachry : *betweenness*) se cristallise en une véritable aboulie psychique qui entraîne une régression au stade infantile, une fixation sur les modèles juvéniles, dont le signe le plus frappant est l'impuissance sexuelle².

La grande difficulté est de présenter cette autonomie morale non pas comme un malheur, mais comme une situation qui permet de conquérir notre plénitude³. Trop souvent la réflexion, à force d'accumuler les images de « fêlure », de « monde brisé », de « monde cassé », a insisté sur le handicap et non sur l'ouverture de cette condition moderne. D'autre part si l'éducation morale, comme le propose G. Madinier⁴, prétend « faire de chaque homme une conscience » et non façonner une conscience, elle prend le risque d'enfermer l'adolescence dans une vision utopique, dans une pseudo-modernité qui, en fait, ne prétend pas changer le monde⁵, mais le fuit dans le rêve nihiliste d'une vie faite de vacances ou dans une attitude qui cherche dans les loisirs l'achèvement de la vie humaine⁶.

Il est intéressant de noter que par une démarche radicalement différente, le philosophe P. Thévenaz, en concluant à la folie qui menace une autonomie morale conçue comme une affirmation de l'homme dans l'autole de sa raison⁷, rejoint le psychiatre J. Gabel qui voit dans la détérioration de l'unité dialectique sujet-objet le signe d'une pensée schizophrénique⁸. Dans les deux cas, pour répondre à la menace de la folie, il faut que l'homme s'engage dans une recherche pour assumer comme sujet sa condition humaine. Dès lors, pour l'adolescent, il n'y a pas de terme à la conquête de sa maturité, car l'homme est essentiellement en mouvement. Le « je transcendantal » n'est même plus le support de sa relation avec le monde ou avec autrui, puisqu'il n'est que visé (pp. 114 s); l'histoire ne sera jamais une totalité qui le déterminera, mais une totalisation qui se temporalise dans son histoire personnelle⁹. En d'autres termes, selon P. Thévenaz¹⁰, « l'homme ne se définit plus par une essence... mais par une manière d'être totale de sa raison qui s'exprime dans la conscience de soi ou dans sa conscience d'être, la conscience de son être d'homme. Et la philosophie cessera ainsi

¹ E. MOHN, *op. cit.*, pp. 208-210; F. H. TENBRUCK, *Jugend und Gesellschaft*, pp. 23 ss.

² Z. B. ZACHRY, *Emotion and conduct in adolescence*; J. H. VAN DEN BERG, *Pastoral care and psychotherapy*; J. ROUSSELET, *Jeunesse d'aujourd'hui*, p. 56; E. EVART-SCHMIELNISKI, *Syndrôme d'inertie totaliste*.

³ L. J. SAUL, *Emotional maturity*, p. 17.

⁴ G. MADINIER, *La conscience morale*, p. 120.

⁵ J. GABEL, *La fausse conscience*, pp. 25 s.

⁶ E. MORIN, *op. cit.*, p. 97.

⁷ P. THÉVENAZ, *La condition de la raison philosophique*, p. 116.

⁸ J. GABEL, *op. cit.*, pp. 239-242; cf. H. BARUK, *La morale en psychologie et en psychopathologie*, p. 30.

⁹ J.-P. SARTRE, *La critique de la raison dialectique*, pp. 138 ss.

¹⁰ P. THÉVENAZ, *L'homme et sa raison* II, p. 157.

d'être un jugement rationnel sur la vie, sur un *primum vivere*, qu'elle ne ferait que trahir et mutiler : elle redeviendra ce qu'elle était pour les Grecs, une manière d'être et une manière de vivre totales. Le mode d'être de la raison philosophique étant de devenir humaine, la sagesse pourra s'enraciner de nouveau dans la conscience d'être homme ».

La maturité ne sera plus un état ou un but à atteindre. Elle est une manière d'être au monde, de vivre dans le monde ¹. Elle est le témoignage de cette sagesse dont parle P. Thévenaz.

L. S. Hollingsworth avait noté avec finesse que, dans les sociétés archaïques, les épreuves de maturité des rites d'initiation mesuraient surtout la capacité de souffrir ². Être mûr, n'est-ce pas être capable de vieillir, de ne pas craindre la mort ?

La sagesse que l'autonomie morale édifie et que la maturité manifeste, c'est de faire que le bonheur existe, mais un bonheur qui n'est pas un présent éternel, que l'homme privé de la culture de masse consomme dans son superindividualisme privé ³. Le bonheur doit se détacher de la satisfaction qui en ferait le but d'une morale hédoniste. Le bonheur n'est pas limité par un présent égoïste, mais il surgit dans le mouvement qui ne fait coïncider avec moi-même et en même temps me fait participer au présent du monde : une fois encore la morale doit s'achever en politique ⁴.

C'est vers l'idée de *fidélité* que tend pour finir celle de maturité : fidélité à soi-même, mais surtout promotion d'une fidélité créatrice qui témoigne dans le monde, et le transforme ⁵. Pour que la fidélité soit créatrice, il faut qu'elle soit soulevée par l'espérance, une espérance qui s'affirme dans l'histoire en lui donnant un sens actuel ; pour la conscience, en croyant à la possibilité d'un dialogue par la réflexion.

Par son histoire personnelle, l'adolescent se trouve lié à son passé, et par-là au passé des autres. C'est dans l'histoire qu'il fait l'expérience de la fidélité comme finitude ⁶. Il n'est donc jamais le sujet absolu de son histoire personnelle, puisque non seulement l'histoire limite son action, mais qu'elle est encore la matière même de son action. L'histoire personnelle rend l'adolescent conscient du poids du passé qui est la marque dans le temps de sa finitude. Nous avons vu, à propos de l'apprentissage de la temporalité, combien cette expérience du poids du passé pèse sur les adolescents. O. F. Bollnow note très justement que cette difficulté est liée à leur répugnance à exprimer leur reconnaissance : il serait tellement plus facile de vivre seul, dans un monde tout neuf ⁷. L'histoire personnelle

¹ G. LAPASSADE, *L'entrée dans la vie*.

² L. S. HOLLINGSWORTH, *The psychology of adolescence*, p. 174.

³ E. MORIN, *op. cit.*, p. 242.

⁴ E. WEIL, *Philosophie morale*.

⁵ G. MARGEL, *Dir refus à l'invocation*, pp. 192-225.

⁶ E. H. ERIKSON, *Youth fidelity and diversity*, pp. 23 ss.

⁷ O. F. BOLLNOW, *Neue Geborgenheit*, pp. 130-131.

n'est cependant pas seulement une récapitulation du passé dans la fidélité; elle ouvre aussi sur un futur. L'histoire n'est pas achevée puisque l'événement reste possible. L'avènement de l'événement historique se manifeste dans l'histoire personnelle par la prise de conscience que le projet est possible. L'histoire personnelle est fidélité au passé dans l'espérance d'un futur qui le prolonge. L'autonomie morale est de pouvoir vivre la réalité de ces deux exigences par une histoire personnelle qui, comme une spirale, reprend le passé pour mieux faire face au futur. La maturité existe quand l'adolescent a pris conscience de cette condition historique.

La fidélité se marque dans la réflexion, par le désir d'y coïncider avec soi-même. L'adolescent cherche par la prise de conscience réflexive à surmonter l'hiatus entre ce qu'il paraît et ce qu'il est. Par la réflexion, il espère rester fidèle à soi-même en devenant totalement un être raisonnable.

J. Lacroix¹ a montré l'intérêt et l'importance de cette expérience éthique. L'adolescent en effet n'arrive pas à coïncider avec lui-même. Nous avons vu que cette discordance n'implique pas une faute morale, mais qu'elle est la conséquence de la structure même de la conscience humaine. Seulement l'adolescent la ressent non comme le malheur de la conscience humaine, mais comme une faute personnelle (pp. 10, 145, etc.). Loin d'y faire l'expérience de la condition humaine de sa raison, il est intimidé (pp. 24-34); puisqu'il ne peut se montrer tout entier à autrui, par fidélité, il se cache. Il rompt le contact avec autrui. La réflexion, au lieu de l'amener à se découvrir tel que sa condition humaine l'exige, le pousse à systématiser son intimidation dans une attitude autique d'isolement (pp. 13-21 et 63-120). La fidélité à soi-même le conduit à s'enfermer dans une timidité solipsiste.

Cette fidélité à soi-même crispée et enfermée sur elle-même est une fidélité sans espérance. Elle n'aurait de sens que comme recours désespéré à l'autosuffisance dans un monde où le dialogue ne serait pas possible. Elle conduit d'ailleurs à la forme la plus subtile de folie : celle où l'homme n'est plus le sujet de sa position dans le monde, car il « prétend être ce qu'il est, au lieu de l'être effectivement »².

Il faut qu'il en prenne conscience. En se dépréoccupant de soi tout d'abord, comme les moralistes français, de Vauvenargues à Maine de Biran, l'avaient déjà aperçu; puis en découvrant par le dialogue que le rapport à soi est en même temps rapport à autrui³; enfin en acceptant que la fidélité n'engage pas seulement l'homme à l'égard de lui-même mais à l'égard des autres⁴. La raison doit s'exposer à la réflexion d'autrui. Elle ne peut se retirer dans sa pureté, mais doit reconnaître sa condition humaine.

L'autonomie morale se conquiert donc en apprenant à se décider, à choisir, en désirant que ces tentatives partielles nous rapprochent pour

¹ J. LACROIX, *Timidité et adolescence*.

² R. D. LAING, *The self and others*, pp. 30-37.

³ P. THÉVENAZ, *op. cit.*, p. 110.

⁴ G. MADINIER, *op. cit.*, pp. 21-24; G. BASTIDE, *Traité de l'action morale*, pp. 378-386.

finir de nous-mêmes. C'est à travers les autres que l'adolescent se renoue avec lui-même. Si l'espérance est soutenue par l'événement historique, maintenant elle se réalise par l'acceptation du risque.

C'est dans l'apprentissage de la liberté que l'adolescent peut le plus aisément lier son histoire personnelle à sa réflexion, et manifester sa maturité dans une fidélité créatrice.

L'apprentissage de la liberté est tout d'abord une ascèse : être libre c'est savoir se régler¹. Certes l'adolescent vit sa liberté comme une puissance expansive, que soutiennent les nouvelles possibilités physiques et psychiques de son évolution psychologique, mais il fait peu à peu l'expérience, non seulement de la résistance du monde, d'autrui et de la société, mais de ses propres limites. Sa liberté est une puissance relative qui passe par l'apprentissage de la moralité². Par la moralité, en faisant preuve de moralité, l'adolescent prouve socialement sa maturité, mais il n'a pas encore atteint l'autonomie morale.

Le passage de la moralité à la morale se fait lorsque l'adolescent se sent engagé à l'égard des autres au point de se risquer à défendre de nouvelles normes. Sa liberté n'est plus seulement une liberté d'attente, de choix, mais d'affirmation dans un engagement responsable. La liberté n'est plus qu'une liberté relative; elle est alors une aisance dans laquelle l'homme vit sa condition³. L'adolescence se transforme en maturité, lorsque l'homme a accepté d'être fidèle à sa condition humaine et de persévérer dans l'espérance de la rendre plus humaine pour tous ses semblables⁴. On comprend qu'il y ait des hommes qui ne quittent jamais leur point de vue juvénile et qui se contentent de vivre leur moralité. En effet l'autonomie morale telle que nous la comprenons est pleine de risques; elle n'est jamais assurée et nul ne peut être contraint à la rechercher⁵. L'autonomie morale peut être posée, exposée et on peut en témoigner; il est impossible d'y contraindre un adolescent en lui imposant de sortir de son présent limité. D'autre part, l'autonomie morale expose l'homme sans lui assurer nul paradis terrestre, aucune immortalité, puisque le mal existe toujours encore et qu'il devra mourir. Mais justement la grandeur de l'homme est d'accepter cette condition d'une manière responsable, active, de croire malgré tout que la vie a un sens, car c'est alors qu'elle vaut la peine d'être vécue pleinement.

La morale sera l'effort de la raison pour rendre cohérente cette vie. La morale c'est la raison incarnée dans mes actes afin que ma vie ait un sens, que ce sens informe le monde et informe les autres. L'autonomie morale est donc paradoxalement un engagement qui libère la raison de

¹ I. HELLMAN, *Psychoanalysis and the teacher*, pp. 58 ss.

² F. J. J. BUYTENDIJK, *La liberté vécue et la liberté morale*, pp. 12 et 18.

³ A. BERGE, *La liberté dans l'éducation*, pp. 126-127.

⁴ E. BLOCH, *Das Prinzip Hoffnung*, p. 30; J. MAISONNEUVE, *Les sentiments*, pp. 123-126; O. F. BOLLNOW, *op. cit.*, pp. 109-120.

⁵ G. BASTIDE, *op. cit.*, pp. 151-152.

son indifférence car « c'est dans le creuset de l'acte que la liberté se crée dans la mesure où, par l'engagement même, raison et volonté deviennent coexistensives »¹. « L'engagement est une manière, la seule, de sortir de son antisisme, de briser les cadres d'une subjectivité sournoisement envahissante et de reconquérir une élémentaire objectivité sur soi-même » (*ibid.*, p. 159).

Le risque qu'implique toute autonomie morale suppose-t-il de l'adolescent qu'il adopte une « attitude tragique » devant la vie, que seul un pari pourrait justifier ?² Puisque la prise de conscience de ma condition passe par l'engagement, dans l'autonomie morale je ne suis pas seulement conscient de moi, mais aussi *volonté de moi*³. L'autonomie morale ne réduit pas l'homme à son isolement, mais l'appelle à une tâche. Par conséquent, être autonome moralement, ce n'est pas seulement être fidèle à soi, mais promouvoir une solution d'espoir : « reconnaître sa condition est justement une solution d'espoir » (*ibid.*, pp. 161 s). Il est donc possible d'imaginer une éducation morale. Certes la maturité reste une autonomie morale en ce sens que l'adolescent seul peut en assumer la responsabilité, mais il ne le fait pas dans la solitude, dans l'aséité inviolée d'un sujet absolu (*ibid.*, p. 159). L'éducateur peut appeler l'adolescent à reconnaître sa vocation éthique, à prendre sa part des responsabilités morales, à témoigner de son autonomie morale, à être heureux et à rendre les autres heureux, bref à être source de bonheur. Cet appel n'est pas un cri dans le vide, une ultime injonction qui précède le silence, mais il prend des formes concrètes. Il est discours, réflexion, dialogue. L'éducation morale ne surgit pas au hasard des rencontres humaines, mais elle suppose une pédagogie.

73. LES FORMES DISCONTINUES DE L'ÉDUCATION MORALE

La description de la vie morale juvénile laisse supposer que s'il y a « crise », c'est du côté des éducateurs qu'il faut en chercher les causes et non dans une « crise juvénile » mythique. Depuis que les pédagogues ne peuvent plus s'appuyer sur l'édifice solide, mais inopérant, du *didactisme moral*⁴ — dont R. Hubert a fort bien exposé l'inactualité⁵; depuis que l'enseignement de la morale ne peut se référer au catéchisme d'une religion révélée⁶ mais qu'il doit s'aventurer vers une « morale laïque » eclectique⁷, une espèce de honte pédagogique a pesé sur nos établissements.

¹ P. THÉVENAZ, *op. cit.*, pp. 157-158.

² Cf. L. GOLDMANN, *Recherches dialectiques*, pp. 247-253.

³ P. THÉVENAZ, *op. cit.*, p. 158.

⁴ Cf. A. LALANDE, *Précis raisonné de morale pratique*.

⁵ R. HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, pp. 542-549; cf. Y. GOBRY, *La Personne*, pp. 112-113.

⁶ *Education and morals*, pp. 1-31.

⁷ *Latéité et palx scolaire*, pp. 45-68 et 93-110; surtout: J.-G. EBERSOLT, *Y a-t-il une morale laïque?*; *ibid.*, pp. 146-149.

Non seulement personne n'oserait plus inscrire au programme un enseignement de la morale, mais, nous l'avons vu ¹, l'instruction civique même a été touchée par ce discrédit. En un sens, il est vrai, le silence des éducateurs est l'expression honnête de leurs propres doutes ²; elle conduit néanmoins à un véritable suicide pédagogique. Les adolescents le ressentent si vivement qu'ils souhaitent, par un retour paradoxal qui nie les possibilités de la vie morale, que l'école en revienne à une direction ferme ³. Il s'agit bien d'une impasse.

L'Éducation nouvelle l'a ressentie comme une provocation. Désirant le bonheur de l'homme, animée par la conviction des psychanalystes qu'il faut libérer l'homme, elle a supposé que la formation morale se réduisait avant tout à un apprentissage de l'usage de la liberté personnelle par une socialisation progressive. Il s'agira pour chacun de « développer les possibilités positives par la culture méthodique de ses tendances supérieures et la sublimation des tendances inférieures » ⁴, l'éducateur intervenant tout d'abord directement en créant des habitudes, puis, à l'adolescence, en appelant l'élève à épanouir sa personnalité.

Cette doctrine, spiritalisante chez C. Gattegno ⁵, trouve une rigoureuse expression théorique et pratique dans l'éthique thérapeutique du Dr A. Berge. Celui-ci prétend rendre l'adolescent maître de ses tendances inférieures, afin qu'il acquière ce *sentiment de la liberté*, réalisé à « l'intérieur de soi-même et qui correspond à l'épanouissement de la personne tout entière par un développement harmonieux de toutes ses facultés » ⁶.

Ce naturalisme pédagogique, auquel on doit d'indéniables succès dans la rééducation, dans la pédagogie des enfants difficiles et qui trouve en particulier son application dans la pédagogie familiale, ne dépasse cependant pas le niveau de la vie inframorale. D'accord avec les critiques de Husson, Y. Gobry ⁷ a montré qu'une doctrine qui sublime les tendances, vise en fait un état originel d'innocence qui s'établirait en deçà (M^{me} Montessori) ou au delà (M.-A. Bloch) des contraintes sociales, mais qui n'atteint pas le niveau moral. L'autonomie morale ne s'acquiert pas seulement en

¹ Chapitre IV, § 63.

² *L'enseignement de la philosophie*, pp. 1-14; surtout: J. DANIELOU, *La crise du sens de la vérité*, *ibid.*, p. 146.

³ P. ARCHAMBAULT, *La formation morale de la jeunesse*, pp. 1-14; K. PFAFF, *Die Welt der neuen Jugend*, pp. 92 ss.

⁴ M.-A. BLOCH, *La philosophie de l'éducation nouvelle*, p. 175; *Les tendances et la vie morale*, pp. 287 ss.

⁵ C. GATTEGNO, *Introduction à la psychologie de l'affectivité et à l'éducation à l'amour*, pp. 57-73, 75-87.

⁶ A. BERGE, *La liberté dans l'éducation*, pp. 117 ss; *L'apparition de la conscience morale; Utilisation éducative de la morale; Comment les parents peuvent-ils aider l'adolescent vers sa maturité affective?*

⁷ HUSSON, *Le naturalisme moral et l'éducation nouvelle*; Y. GOBRY, *Les niveaux de la vie morale*, chap. I.

rentrant au dedans de soi, par la confirmation du mouvement de la vie personnelle, mais en *partant du dedans de soi*, par l'édification, dans et par le monde, de son histoire personnelle. La conscience morale ne s'identifie pas à un sentiment intime, mais ouvre sur une *action morale* qui renouvelle le moi et le monde dans la rencontre avec autrui et ses œuvres.

R. Hubert dans son monumental traité ¹ a cherché à dépasser l'étroitesse du naturalisme et les insuffisances du didactisme.

Déjà A. Liaugminas les avait opposés, très schématiquement, dans une perspective historique intéressante en voyant une antinomie entre une éducation « a posteriori » et une éducation « a priori », antinomie analogue à l'opposition que B. Suchodolski établit entre les pédagogies de l'existence et de l'essence ².

R. Hubert propose donc une pédagogie « progressive » qui élève peu à peu la jeunesse à travers une organisation des tendances vers « les valeurs spirituelles de spiritualité pratique » (pp. 216 et 427). Alors que l'enfant reste soumis à une action hétéronome à la suite de ses limites psycho-physiologiques (pp. 408 ss), l'adolescence est le moment idoine de l'évolution humaine où, soutenu par un prudent usage de la méthode du « selfgovernment » (pp. 58 ss) et par une éducation intellectuelle ouverte sur « le sens de l'humain » des œuvres de civilisation (pp. 424 ss), la jeunesse peut se préparer à répondre à la destination intime de son être (p. 404). L'adolescent pourra accéder à « un univers d'essences spirituelles » (p. 408), dans une « fusion des consciences » (p. 413) à laquelle participe le maître, et où il est initié à l'idée d'une « civilisation commune à l'humanité entière » (pp. 405, 414, 428...).

Assurément la synthèse de R. Hubert est impressionnante par sa générosité, encore qu'elle pèche par un excès d'optimisme utopique (cf. pp. 197 ss, 405). Non seulement, comme le rappelle G. Bastide « la morale philosophique doit s'attacher fermement à la conscience et à la proclamation de la précarité qui en résulte pour la destinée historique de l'humanité » (pp. 194 et 443), mais la civilisation peut être en péril (pp. 614-615).

Aveuglé par un rationalisme certes critique, mais trop optimiste, R. Hubert ne prend pas suffisamment au sérieux l'échec, de sorte que sa doctrine tombe souvent au niveau du discours édifiant sur la morale (pp. 217 ss; 439 ss) au lieu d'être une *théorie des conduites morales*. Cette fragilité est entretenue par une identification abusive du Beau et du Bien qui tend à confondre esthétique et éthique dans une commune expérience aussi belle qu'inefficace (pp. 211; 430 ss).

Certes R. Hubert (p. 148), comme les pédagogues qui l'ont suivi ³, fait appel à la découverte par l'adolescence des valeurs spirituelles; cet élar-

¹ R. HUBERT, *op. cit.*, pp. 400-429 et 542-580; M. DEBESSE, *La pensée pédagogique de R. Hubert*.

² A. LIAUGMINAS, *L'enseignement de la morale*, pp. 195 ss; B. SUCHODOLSKI, *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, pp. 111 ss.

³ M. DEBESSE, *Les étapes de l'éducation*, pp. 137-138; A. CANAL, *L'adolescence, âge de crise?*, pp. 115 ss; Y. GOBRY, *op. cit.*, pp. 69-79 ss.

gisement de l'horizon juvénile lui semble être la preuve que le mal n'est qu'une diminution de l'humain en nous et qu'il suffit de répondre à l'appel des valeurs qui nous attirent vers une vocation, préparée par une vision intuitive des valeurs. Soulevé par ses certitudes, animé par la reprise de l'éthique par l'esthétique (il est significatif que les valeurs esthétiques suivent celles de l'éthique), R. Hubert en arrive à subsumer la vie morale dans la vie religieuse et il n'hésite pas à écrire : « Être homme c'est être capable d'accéder au divin. Devenir homme, c'est se réaliser en lui » (p. 212). Il en arrive à défendre l'idée d'une « synthèse totale » (pp. 210-213) d'autant plus globale qu'elle est vide de la présence d'autrui et qu'elle s'achève dans une vie religieuse sans Dieu (pp. 446 ss).

La socialisation dont parle si souvent R. Hubert n'a qu'une réalité nominale : la rencontre avec autrui et l'historicité de la condition humaine restent en dehors de cette pensée qui, au lieu de distinguer entre l'*activité morale* et la *fonction religieuse*¹, confond dans un même mouvement généreux l'homme et Dieu. Ce mouvement est cependant irréel puisque rien dans les études actuelles sur la conscience² n'indique qu'il y ait cet élargissement de la conscience juvénile vers les valeurs.

Nous voici donc renvoyés en deçà de toute éducation morale. Toute formation morale *continue*, que ce soit sous la forme d'une « mise en ordre » des tendances³ ou « d'une hiérarchie des fonctions consciencielles »⁴ n'arrive à répondre pleinement à la description que nous avons faite de la vie morale juvénile. En effet, dans une perspective qui défend la *continuité* de l'action pédagogique, il n'y a *pas de vie morale juvénile*. Tout au plus y aura-t-il une « crise » et des « problèmes » qu'une formation morale adéquate résorbera dans l'épanouissement harmonieux des tendances ou dans le développement ordonné des facultés spirituelles. Pour qu'il y ait une *vie morale*, il faut que l'adolescent puisse se constituer sujet de son destin, qu'il devienne conscient de sa responsabilité, capable de décision⁵. Cette prise de conscience de soi ne se fait ni par un processus de mûrissement intérieur qui enfermerait l'adolescent en lui-même, ni par une soumission progressive à la moralité d'une société qui le maintiendrait dans une condition d'objet, mais, comme nous l'avons décrit en détail dans le précédent chapitre, dans l'expérience de l'altérité, directement par la rencontre avec autrui, indirectement par la rencontre avec ses œuvres. Le paradoxe de la vie morale c'est que l'autonomie morale a l'altérité comme modalité; paradoxe qui s'exprimera justement par la *nécessité d'une éducation* — comme témoignage de la solidarité des géné-

¹ G. BASTIDE, *op. cit.*, pp. 359 ss et 362; cf. A. M. HENRY, *Simone de Beauvoir ou l'échec d'une chrétienté*, pp. 50 ss.

² L. GILEN, *Neuere Forschungen über das Gewissen*.

³ M. A. BLOCH, *op. cit.*, p. 187.

⁴ R. HUBERT, *op. cit.*, p. 213 ss.

⁵ G. MADINIER, *op. cit.*, pp. 100-104; O. F. BOLLNOW, *Erziehung zur Urteilsfähigkeit*; F. MALLARME, *Les étapes de l'adolescence et le cours de morale à l'école secondaire*.

rations antérieures avec la nouvelle¹ — mais d'une éducation discontinue puisqu'elle prétend susciter un sujet². Or, comment penser ce rapport paradoxal?

En approfondissant sans cesse la rencontre avec autrui dans le dialogue, puisque c'est au niveau du langage que se noue la relation paradoxale de deux sujets libres, engagés dans la même histoire. Or il n'y a pas de discipline, nous aimerions dire : il n'y a pas de lieu plus propice à cette rencontre — à la fois intellectuelle et morale — que l'enseignement de la philosophie³. Certes l'enseignement de la langue maternelle et de son expression littéraire garde son importance; cependant il ne s'agit pas seulement de dialoguer, d'apprendre à se dire, il faut encore pouvoir se situer en réfléchissant à son activité. L'enseignement de la philosophie est l'occasion de cet approfondissement qui aide l'adolescent à s'orienter. Il est significatif que trois collaborateurs d'une recherche collective sur l'enseignement de la philosophie insistent sur le besoin qu'éprouvent les adolescents contemporains d'apprendre à se situer dans notre monde⁴. Non seulement à se situer dans l'espace — ce qui est le fait d'autres disciplines, surtout scientifiques — mais dans le temps, dans l'histoire en particulier et par rapport à autrui. Il serait donc dangereux d'éliminer de l'enseignement de la philosophie son passé.

Signalons à titre d'exemple, mais combien réussi, le programme que l'Association des professeurs de philosophie de l'Académie de Besançon a proposé sous le signe d'un dialogue de Platon⁵. Pensant qu'il faut élaborer une formation morale à partir du dialogue et qu'il est nécessaire de partir de la situation concrète des élèves, ces professeurs ont conçu une série de trois ouvrages qui tracent un itinéraire ingénieux. Le premier volume décrit la situation contemporaine. Les auteurs y situent la réflexion morale dans la totalité de l'existence humaine, et la confrontent avec la condition humaine actuelle dans ses dimensions personnelles, économiques et sociales. Le deuxième volume propose un approfondissement réflexif qui met en relief l'importance et le rôle central de la conscience, en dévoile la structuration progressive pour aboutir à la description, sommaire mais suffisante, des structures de la conscience morale. Après une brève étude des valeurs qui orientent, fondent et hiérarchisent la conscience morale, ces maîtres renvoient leurs élèves à leur situation concrète où ils auront à se définir dans une œuvre propre. Ils donnent à titre d'exemples quelques « chemins » que la conscience humaine a déjà parcourus. Le troisième volume effectuera un ultime cheminement jusque dans les fondements métaphysiques de la conscience. Cette entreprise a le mérite d'être collégiale. Les auteurs ont non seulement choisi l'anonymat,

¹ G. BASTIDE, *op. cit.*, pp. 172-175 et 743; G. GUSDORF, *Traité de l'existence morale*, pp. 199 ss.

² LE SENNE, *Le devoir*, pp. 447-450.

³ G. BASTIDE, *op. cit.*, pp. 353-359; P. TRÉVENAZ, *op. cit.*, pp. 73-96.

⁴ P. COLIN, *Rôle de l'enseignement de la philosophie*, pp. 139-141; L. JERPHAGNON, *Crise de la philosophie?*, pp. 98-100; S. VILLENEUVE, *Diagnostic sans pronostic*, p. 31; cf. R. DELUZ, *Philosophie, ce luxe nécessaire*.

⁵ *Philosophie morale*, collection Lysis. Tome I: Problèmes contemporains; tome II: La conscience; tome III: Recherches fondamentales.

mais ils se sont partagé la tâche en révisant régulièrement et en commun le travail personnel de chacun. Le tout manifeste ainsi une diversité et une ouverture qui ne portent jamais préjudice à l'unité de la quête.

Un tel enseignement de la philosophie nous semble être la *réponse didactique* par excellence d'une éducation qui prend au sérieux l'adolescence et désire l'aider tout en respectant sa particularité. Néanmoins rien ne serait plus faux que de lui assurer *pédagogiquement* le monopole de la formation morale.

Comme nous avons essayé de le montrer dans les paragraphes consacrés à l'étude des relations réciproques entre maîtres et élèves¹, il y a dans chaque discipline des « situations pédagogiques » qui peuvent être — et devraient être, si chaque professeur prenait conscience de sa responsabilité morale personnelle — l'occasion d'une formation morale. L'insistance sur la forme « contingente » et « discontinue » de la formation morale semble même être un des points de convergence de la réflexion pédagogique actuelle². Certes, on pourrait craindre que cette *pédagogie des situations pédagogiques* ne soit qu'une façon élégante de fuir les tâches concrètes d'une didactique de la praxis scolaire.

O. F. Bollnow, qui s'est fait le champion de cette nouvelle orientation pédagogique, n'a-t-il pas sans cesse insisté sur l'impossibilité pour l'éducateur de provoquer les « situations pédagogiques » ?³

Cependant la suggestive étude de G. Hausmann⁴ montre qu'on pourrait élaborer une didactique des « situations pédagogiques » *par analogie*, en utilisant des modèles qui n'avaient été jusqu'ici jamais utilisés systématiquement et consciemment en pédagogie (p. 60). Ainsi, à l'exemple de la dramaturgie que B. Brecht avait proposée (p. 210), on pourrait appliquer à la communauté scolaire les règles que la dramaturgie propose pour les situations (pp. 124 ss), à l'éducateur celles du rôle (pp. 135 ss) et à l'activité pédagogique même, celles du dialogue dramatique (pp. 39 ss).

Mais il est possible d'analyser le paradoxe de l'éducation morale plus profondément encore. En effet, la pensée pédagogique, en prétendant toujours dépasser la discontinuité de la formation morale par des formes continues d'action éducative, n'a-t-elle pas ignoré systématiquement toute une série de formes de l'activité didactique que la pratique connaît, mais que la réflexion ignore ?

O. F. Bollnow s'est en particulier attaché à dégager ces formes existentielles qui ont le mérite d'introduire l'éducateur au cœur même de la conscience morale⁵ (pp. 21-23).

¹ Chap. IV, § 53-56.

² R. COUSINET, *Pédagogue de l'apprentissage*, pp. 112-117; H. ABLI, *Didactique psychologique*, p. 2; R. J. HAVIGHURST et H. TABA, *Adolescent character and personality*, pp. 177-239; H. TUGGENER, *Der Lehrer*, pp. 294-298.

³ O. F. BOLLNOW, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, pp. 40, 68, 124 ss.

⁴ G. HAUSMANN, *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*.

⁵ O. F. BOLLNOW, *Existenzphilosophie und Pädagogik*; cf. du même auteur, *Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluss auf das pädagogische Denken*.

En effet, entre l'ordre, qui implique une action directe transformant l'élève en objet, et l'appel qui est un saut désespéré dans le vide social, il y a place pour l'exhortation qui est la forme pédagogique de l'attention à une crise morale sans qu'il y ait tyrannie (pp. 64 ss). Très proche de la prédication, elle s'adresse à l'élève au sein d'une communauté; le rendant attentif à sa responsabilité, mais de façon suffisamment anonyme pour permettre un enseignement collectif (pp. 71 ss). Cette exhortation ouvre sur l'avenir, car elle est sans cesse renouvelée, comme la prédication, et elle prend la forme de la rencontre, d'un conseil. Dans le conseil, le maître sort de l'anonymat pour un engagement personnel qui le conduit à prendre directement ses responsabilités d'homme dans une situation concrète (pp. 84 ss). Mais le conseil, lui non plus, n'est pas une forme autoritaire, car il n'existe que pour autant que l'autre l'accepte et l'intègre dans sa propre conduite. Ce conseil est cependant possible, car il se fonde sur la rencontre qui n'est pas un simple événement occasionnel, mais la forme pédagogique de la solidarité humaine (pp. 119 ss). Il s'agit de se situer avec l'élève dans la condition humaine globale en fonction d'une totalité.

Cette rencontre fait surgir ce que O. F. Bollnow appelle la *simple moralité* (Einfache Sittlichkeit¹), c'est-à-dire une solidarité qui unit les êtres dans les nécessités de la vie quotidienne (p. 128). L'éducation n'a donc plus à suivre une évolution ou à se soumettre une existence; elle doit établir une relation dialectique entre les générations, de laquelle surgira une prise de conscience possible.

Si celle-ci est possible, elle peut conduire à un échec (pp. 149 ss). Celui-ci est la part sombre de la nécessité du risque dans la formation morale, puisque sans risque il n'y a pas de responsabilité et, par conséquent, pas de prise de conscience morale (pp. 132 ss).

L'éducation morale apparaît donc comme une épreuve où chacun cherche à surmonter sa solitude existentielle en faisant fond sur une même communauté intime. L'éducation n'est pas une aventure insensée, un pari absurde, mais une tâche commune qui s'exprime pour le pédagogue par la nécessité d'être sans cesse disponible. Alors que l'éducation morale continue craint la crise, une éducation morale discontinue en fera le moment obligé, fructueux, d'une rencontre où l'élève et le maître se reconnaissent dans une mutuelle solidarité. La crise n'est pas un malheur, mais l'origine d'un destin, d'une histoire commune (pp. 32 ss).

74. LE RISQUE ET L'ÉCHEC DANS L'ÉDUCATION MORALE

La réflexion sur l'échec doit nous permettre d'écarter tout d'abord les situations qui n'en ont que l'apparence. A la suite de l'attitude générale de distance que semble adopter à notre égard l'ensemble de la génération juvénile, il ne faut pas s'étonner d'une certaine défiance des élèves. Ce scepticisme, cette froideur, cette réticence, qui tendent à se généraliser², sont moins les signes d'un échec de la communication qu'un fait que

¹ *Konkrete Ethik; Einfache Sittlichkeit*, pp. 20-30.

² J. DANTÉLOU, *La crise du sens de la vérité*, p. 150; S. VILLENNEUVE, *Diagnostic sans pronostic*, p. 28.

l'éducateur doit accepter dès le début de son enseignement, sans jamais le transformer en jugement particulier sur son activité. Cette distance aura d'ailleurs le grand avantage de le garder de l'opinion trop optimiste, et si répandue, de M. Debesse que « l'adolescence est l'âge des enthousiasmes »¹. Elle suit historiquement la déchirure d'une image humaniste de l'homme, surtout ressentie en Allemagne après l'aventure nazie, que nous devons accepter comme une épreuve, une incitation à ne pas sous-estimer les difficultés d'une formation morale et à s'engager dans une action réfléchie².

D'autre part les difficultés didactiques ne sont pas forcément la conséquence d'un échec. Elles surgissent avant tout des hésitations dans la recherche du ton juste d'un enseignement collectif; difficultés d'autant plus grandes que les classes d'adolescents sont diverses, divisées parfois en petits groupes et en cliques et que, la maturité étant essentiellement individuelle, l'enseignement collectif ne peut englober à coup sûr tous les élèves³. Ces difficultés nous rappellent, parfois durement, les limites de l'action pédagogique, limites psychologiques et sociologiques, qu'il faut se garder de durcir en les transformant en situations d'échec. Elles indiquent que le contact intellectuel et affectif avec une classe est changeant et a aussi son histoire. A travers elles, l'éducateur se souvient que la patience est la vertu cardinale de sa sagesse professionnelle⁴.

Nous nous approchons des limites de l'éducation, et proprement de l'échec, quand nous touchons au domaine des sanctions. Cependant là aussi, le fait de devoir punir, d'être contraint à exercer une certaine violence, n'est pas encore le signe d'un échec. Car toute éducation suppose une violence⁵. On n'y échappe point puisque la vie morale — en se déroulant dans une intersubjectivité qui prend la forme d'une école publique, d'un enseignement collectif, d'une communauté scolaire — impose un ordre qui exige à son tour l'existence d'une autorité et la nécessité de sanctions qui la confirment.

Certes en suivant Y. Gobry⁶, on pourrait supposer que « les hommes sont complémentaires dans leur personnalité » et que, par conséquent, ils réalisent une communion lorsque la vie morale est vécue dans l'authenticité (pp. 59 ss). Malheureusement, on seulement cette opinion ignore la réalité existentielle des difficultés, dont chaque pédagogue fait l'expérience, d'une rencontre concrète avec autrui, mais elle donne encore à croire que la prise de conscience est la découverte d'un univers harmonieux où la vie morale se vit dans l'apaisement. Or, comme R. Mehl l'a

¹ M. DEBESSE, *Les étapes de l'adolescence*, pp. 136 ss.

² O. F. BOLLNOW, *Das veränderte Bild von Menschen und sein Einfluss auf das pädagogische Denken*; N° spécial *The moral Situation*.

³ J.-CL. BRUAIRE, *L'enseignement de la métaphysique*, p. 86.

⁴ O. F. BOLLNOW, *Neue Geborgenheit*, pp. 74-75; *Existenzphilosophie und Pädagogik*, pp. 138-139.

⁵ P. RICŒUR, *Le problème de la violence; Finitude et culpabilité*, p. 49.

⁶ Y. GOBRY, *La personne*, p. 98.

magnifiquement analysé — confirmant l'idée centrale de J.-P. Sartre sans en partager, nous le verrons, toutes les conséquences¹ — la vie morale est la découverte de l'insurmontable diversité des valeurs morales et de la nécessité de *vivre cette situation* qui semble à première vue irréductible. Le scandale de la violence déchire toutes les solutions de facilité, puisqu'il prouve la nécessité d'une autorité (et d'une autorité qui sanctionne et punit), mais cette intervention de la violence pourra se dégrader en tyrannie (de la part du maître), ou être comprise (par l'élève) comme une injustice.

C'est pourquoi l'intervention sanctionnante du maître est toujours risquée, mais c'est un risque qu'il doit courir sous peine de morceler son enseignement en de pures rencontres individuelles.

Et enfin, surgit parfois l'inquiétante possibilité de choisir le mal² sous la forme particulièrement dramatique du suicide. Devant cet échec, rare mais brutal, il est difficile de ne voir dans la mort, comme Y. Gobry, que ce qui « introduit aux valeurs et à la libération vers l'amour (p. 80) ». Il faut reconnaître la possibilité d'un échec total. Certes devant le refus total on peut, comme Y. Gobry, s'attacher à la certitude que « les valeurs sont éternelles » et que, par conséquent, « le primat de la mort est impossible » (p. 79). Mais alors on transcende le niveau éthique. Si l'éducateur chrétien a le devoir devant l'échec, d'en appeler à l'intervention et surtout à la présence attentive de Dieu, *seul le croyant* qui croit à l'action du Saint-Esprit dans ce monde et à notre salut par le Christ a la possibilité et le droit, comme nous le verrons dans le prochain chapitre, de formuler telle affirmation. L'appel à l'éternité de la valeur n'appartient plus à l'éducation morale, encore moins à l'éducation publique et laïque. Nous n'avons pas le droit d'exclure cette possibilité; nous n'avons cependant pas la possibilité de l'inclure dans l'action pédagogique.

Admettre la possibilité du mal, n'est-ce pas introduire une « morale du péché » ou, à tout le moins, avec le péché, que A. Hesnard a si violemment critiquée³, lui reprochant d'être stérile, puisqu'elle hypothèque le futur et par conséquent bloque l'histoire personnelle. N'est-ce pas une façon de fuir ses responsabilités et de craindre la possibilité du futur? (pp. 40 ss). Nous partageons cependant le sentiment de P. Ricœur pour qui la possibilité de l'échec ne renvoie ni à une résignation devant le fait accompli, ni à une vision optimiste du futur, mais au contraire est une provocation intime, douloureuse, à assumer pleinement notre tâche éthique et à envisager notre vie morale comme un perpétuel recommencement qui crée une histoire dans une histoire⁴. La possibilité du mal, le péché, marque clairement nos limites et notre finitude. Or, selon P. Ricœur, le caractère de faillibilité n'incite pas l'homme à se

¹ R. MEHL, *De l'autorité des valeurs*, pp. 192; 156 ss; cf. J.-P. SARTRE, *Saint-Genet*, p. 177 (note).

² O. F. BOLLNOW, *op. cit.*, pp. 149-150; R. MEHL, *op. cit.*, p. 195; J. MAISONNEUVE, *Les sentiments*, pp. 101-102.

³ A. HESNARD, *Morale sans péché*, pp. 40 ss.

⁴ P. RICOEUR, *Morale sans péché ou péché sans moralisme?*; cf. L. DOUCY, *L'enseignement de P. Ricœur sur le mal*.

résigner et à s'immobiliser sur un passé bloquant un futur utopique, mais lui indique avec force la responsabilité de son action jusque dans le mal¹. A l'existence d'un mal absolu, répond un sursaut absolu de l'homme comme l'enseigne J. Nabert². De même pour l'éducateur, que la répétition et la résignation diminuent facilement, la responsabilité morale qu'il a dans la formation morale le fouette et le préserve de toute satisfaction, de toute sclérose professionnelle³. La formation morale est radicalement limitée, mais c'est parce qu'elle est ainsi limitée, qu'elle devient une tâche où l'éducateur doit s'engager totalement.

La possibilité de l'échec ne diminue donc pas la formation morale. Au contraire, elle la rend plus nécessaire encore, en contraignant l'éducateur à courir un risque. Les limites de la formation morale font sortir l'éducateur de sa suffisance didactique, que la technicité des disciplines scientifiques en particulier favorise, pour lui rappeler que c'est dans la seule audace qui engage sa propre personne qu'il aura réellement une action morale sur les élèves. O. F. Bollnow établit une juste distinction (pp. 135-137) entre *risquer* (« risquieren ») qui n'engage qu'une chose et *se risquer* (« wagen ») qui engage le propre sujet : dans le premier cas, l'éducateur recherchera une aventure sans responsabilités ; dans le second, il est obligé de sortir de ses derniers retranchements, de sa plus profonde intimité, pour surgir devant ses élèves comme un homme.

Mais n'est-ce pas de l'audace ? de la prétention ? Justement pas, car les valeurs ont besoin des hommes, de témoins. Ce risque est possible parce qu'il y a des valeurs. Si nous ne croyons pas que la valeur soit éternelle, qu'elle puisse appeler l'homme, encore moins qu'il en ait une intuition, nous pensons qu'elle joue un rôle central en justifiant le risque de la formation morale par un fondement dans l'espérance.

Parce que la valeur ne se confond pas avec le témoignage humain, nous avons vu que l'autorité du maître renvoyait pour finir à une autorité qui le jugeait à son tour⁴ ; mais inversement elle renvoie aussi à une présence qui fonde son espérance⁵. Or cette espérance n'est pas un vœu utopique mais (il suffit de se référer à la fin de notre chapitre précédent) c'est une attitude active devant la vie qui croit que mon historicité prolonge l'histoire, que l'homme en se changeant change aussi le monde et qu'il y a donc un sens à donner au monde. Elle s'exprimera selon S. de Beauvoir comme « un ensemble signifiant qui se déploie dans le monde »⁶.

¹ P. RICŒUR, *L'homme faillible* ; cf. P. SECRÉTAN, *Paradoxe et conciliation dans la philosophie de P. Ricœur*.

² J. NABERT, *Éléments pour une éthique*, pp. 51-70.

³ O. F. BOLLNOW, *op. cit.*, p. 146 ; H. SCHAAL, *Das Unverfügbare in der Erziehung* ; cf. J. NABERT, *op. cit.*, pp. 139-168.

⁴ Chap. IV, § 54.

⁵ O. F. BOLLNOW, *op. cit.*, pp. 143-146 ; *Neue Geborgenheit*, pp. 81-120 ; J. MAISONNEUVE, *op. cit.*, pp. 116-120.

⁶ S. DE BEAUVOIR, *Idéalisme moral et réalisme politique* ; cf. E. BLOCH, *Das Prinzip Hoffnung* II, pp. 1602 ss.

Est-ce à dire que l'espérance s'ente sur la certitude de transfigurer, un jour, le monde? ¹ Si le risque suppose un sol existentiel de relations inframorales, sera-t-il possible de découvrir une « maison » ou, à tout le moins, de bâtir une demeure pour « l'homo viator »? ² Faut-il supposer qu'il y a, avant cette aventure humaine, avant tout échec, l'assurance d'un enracinement de l'espérance dans l'être, une « Geborgenheit » ³ que le mouvement de l'espérance ne fait que révéler? Peut-être.

Plus probablement, et de même que la convergence des valeurs est attendue et non postulée, l'espérance est la forme positive de notre attente qui nous ramène sans cesse à la nécessité de la vivre et non de la réfléchir ⁴. Il est important de ne pas rompre le rapport dialectique entre « l'homo viator » et son espérance afin de ne pas lui proposer une « maison de l'être » qui ne soit pour finir qu'une horrible caricature comme ce fut le cas pour Heidegger, ou même O. F. Bollnow.

Assurément, s'il est chrétien, l'éducateur nourrit son espérance dans la certitude que ce qui fonde la valeur, c'est l'activité du Saint-Esprit, mais il n'a pas le droit, sous peine de faire de Dieu un dieu prisonnier de ses valeurs, de postuler une éternité des valeurs comme moment de notre réflexion morale. La présence de Dieu, l'attention que Dieu nous porte, nous console et nous permet de vivre cet « impossible/possible » (J.-P. Sartre) qu'est la vie morale; elle ne nous rassure point. La sollicitude divine est un appui fraternel; elle ne simplifie en rien notre tâche qui, dans l'éducation, est d'affirmer la possibilité d'une formation morale sans jamais la réduire à un enseignement continu ⁵.

75. LA PÉDAGOGIE MORALE ET LE PROBLÈME DES VALEURS

Pendant longtemps l'éducation s'est identifiée au catéchisme ou s'est appuyée sur une vie religieuse qui l'englobait. Cette longue tradition historique ⁶, à laquelle se rattache encore R. Hubert ⁷, s'est défaite au xx^e siècle et, loin d'entraîner la disparition de la formation morale, elle a au contraire permis à l'éducation morale d'assumer vraiment ses responsabilités et de proposer à la réflexion pédagogique de tout nouveaux problèmes ⁸.

¹ G. MARCEL, *Homo viator*; cf. P. RICEUR et M. DUFRENE, *G. Marcel et R. Jaspers*, pp. 386 ss.

² O. F. BOLLNOW, *op. cit.*, pp. 160 ss; R. LENGERT, *Aspekte einer aufbauenden Philosophie bei O. F. Bollnow*, pp. 220-221.

³ M. MÜLLER-WIELAND, *Syngeneia*, pp. 131 ss; 194-199; R. SCHWARZ, *Wissenschaft und Bildung*, p. 247.

⁴ R. MEHL, *op. cit.*, pp. 153 ss; 169.

⁵ G. HABSMEIER, *Ressemblance avec Dieu et pédagogie de l'image de l'homme*, p. 141.

⁶ E. B. CASTLE, *Moral education in christian time*; E. RIEMERS, *Recht und Grenzen*, pp. 80-86.

⁷ R. HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, pp. 446 ss.

⁸ Cf. P. D. LÖPPE, *Der philosophische Unterricht*, pp. 259-260; W. FLITNER, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft*.

Si l'éducation morale est une tâche discontinue et paradoxale qui se construit dialectiquement entre les pôles du risque et de l'espérance, comment la fonder? Comment lui assurer pédagogiquement une suffisante cohérence? Comment motiver son perpétuel recommencement?

A la fin du paragraphe précédent, il était déjà apparu qu'une pédagogie morale ne pouvait se penser sans une réflexion philosophique sur les valeurs. Ainsi après avoir décrit longuement les différents niveaux de la vie morale juvénile et montré quelles en étaient les conséquences didactiques dans la praxis de l'éducation morale, après avoir esquissé sa forme singulière comme une *pédagogie du discontinu*, il nous reste maintenant à en assurer les fondements dans une réflexion philosophique sur les valeurs.

Nous nous référerons surtout dans cet ultime paragraphe à l'œuvre de R. Mehl¹, si souvent citée déjà, et où le problème des valeurs a été clairement posé en fonction d'une éthique et d'une anthropologie qui correspondent à nos propres analyses.

En effet, ce qui permet de fonder l'éducation morale par une philosophie des valeurs (p. 29), c'est que l'éducateur ne s'y engage pas seulement personnellement, mais qu'il y apparaît comme un *témoin*: d'une civilisation tout d'abord (pp. 35-36 et 251) dont les œuvres constituent la matière de son enseignement; d'une continuité historique ensuite, qui apparaît à travers la tradition culturelle (p. 265); plus profondément enfin, du surgissement d'un sens de notre monde (p. 249).

Il y a en outre une transcendance de l'activité enseignante qui s'exprime dans le fait que l'autorité du maître dépend de sa capacité à dévoiler les valeurs. Les valeurs ont donc une objectivité, encore « qu'elles soient toujours vécues par un sujet à l'occasion d'une situation concrète » (p. 3).

Les valeurs apparaissent comme ce qui « permet de déchiffrer le monde »² ou, comme le pense P. Ricœur, ce sont « les lois d'une lecture de l'absolu réfracté par une culture »³. Mais cette présence des valeurs n'existe pas seulement dans l'enseignement; elle sous-tend aussi les relations humaines de la communauté scolaire. Ainsi, s'écartant de J.-P. Sartre, R. Mehl insiste sur l'apport positif de la présence des valeurs dans notre action (pp. 88 s et note 1, p. 90). Nous n'avons jamais à nous lancer dans un vide axiologique, car il y a toujours une intersubjectivité qui se fonde dans la transcendance des valeurs⁴.

Cependant cette consistance des valeurs ne renvoie pas tant à un monde des valeurs, comme le supposait R. Hubert, qu'à notre action. Elle ne fonde pas notre action morale en nous assurant de l'existence d'un autre monde, mais elle nous ramène sans cesse vers la réalité, vers un réel quotidien transfiguré.

¹ R. MEHL, *De l'autorité des valeurs*; cf. *La rencontre avec autrui*; *La signification philosophique de la notion de présence*; *La relation maître-disciple*.

² J. NABERT, *Éléments pour une éthique*, pp. 70-100.

³ P. SECRÉTAN, *Paradoxe et conciliation dans la philosophie de Paul Ricœur*, p. 189.

⁴ M.-A. BLOCH, *Le problème de la communication des valeurs*; cf. G. BASTIDE, *Traité de l'action morale*, p. 113.

En effet la valeur n'est pas seulement consistante, elle est aussi précaire. Elle a besoin des hommes, disait R. Mehl à propos des valeurs morales (p. 196), car il n'y a pas de valeur sans un témoin qui la désigne, sans un témoignage qui l'*actualise* dans une histoire qui lui assure la médiation avec les générations (chap. III). Ainsi les valeurs ne nous transportent pas dans un temps sans histoire. Elles ont la particularité de transformer notre expérience de la temporalité (p. 126). Elles ouvrent sur un temps concret qui attend de nous une valorisation¹.

Cette valorisation, qui implique un risque, ne s'épuise pas dans une répétition insensée de gestes. Elle s'inscrit dans le mouvement de l'histoire d'où, peu à peu, se dégage un sens (pp. 140 ss). Ainsi ce n'est pas seulement l'histoire personnelle qui gagne sa cohérence, c'est le contact avec autrui qui est assuré. Dans l'intersubjectivité immédiate des contemporains, dans la reprise du passé des générations précédentes et dans la solidarité avec la génération future, je me situe dans la communauté des témoins de la valeur (pp. 189 ss).

La précarité de la valeur non seulement ouvre à autrui, elle provoque aussi à l'action. Parce qu'elle est précaire, parce que son incarnation est toujours remise en question, elle n'est jamais complètement actualisée. Puisque les valeurs ne coïncident jamais totalement avec le témoignage, elles introduisent toujours une marge pour un possible meilleur (p. 268). Elles ne laissent jamais l'homme se satisfaire de son témoignage, mais le jugent sans cesse (p. 267). Découvrir une valeur, c'est être appelé à une tâche. Les valeurs ne se trouvent pas devant moi. Elles exigent ma participation immédiate et concrète. L'adolescent est appelé à assumer ses propres responsabilités, selon les nouvelles possibilités d'action que lui ouvre la diversité des valeurs. La valeur multiplie donc les possibles du monde en lui donnant une heureuse fluidité (pp. 209 et 262).

C'est ainsi que la valeur nous semble à la fois *fonder, rendre cohérent et possible* une vie morale dont l'éducateur témoigne dans la formation morale. L'éducation morale est l'expression intime, le cœur de ce mouvement d'espérance concrète qui nous semblait, à la fin du précédent chapitre, caractériser une pédagogie moderne.

76. CONCLUSIONS : LES FORMES MODERNES DE L'HUMANISME PÉDAGOGIQUE

La pédagogie moderne, à l'exemple de l'éducation morale qui en constitue le nerf, ne part donc plus d'une image de l'homme constituée, qui reposerait sur une hiérarchie des valeurs à laquelle il s'agirait d'initier la nouvelle génération. Jamais on n'insistera assez sur le danger qui guette sans cesse le maître d'accaparer les valeurs et, prenant prétexte d'une systématisation didactique (encore que nous ayons vu que celle-ci n'est pas nécessaire dans une formation morale authentique), de dresser un catalogue des valeurs.

¹ J. GABEL, *La fausse conscience*, pp. 59-67.

Il faut donc écarter tout humanisme pédagogique qui établit a priori une image de l'homme¹, que ce soit en la réduisant à la vision encyclopédique de ses œuvres — ce que font les humanités — que ce soit en l'identifiant à l'image immuable d'un idéal antique — ce qu'a voulu l'humanisme du XIX^e siècle — ou même à son génie démiurgique — et c'est l'humanisme moderne². C'est pourquoi, par son ontologie traditionnelle, O. F. Bollnow retourne à la tradition, croyant avec M. Heidegger, qu'il s'agit de revenir à l'Être³. Il n'y a plus de retour possible.

Le refus de tout retour au passé n'est pas une attitude d'orgueilleuse affirmation humaine. Nous avons sans cesse montré combien le passé est absolument nécessaire et qu'il est la marque la plus claire de la finitude humaine. Il n'y a pas d'humanisme sans un enracinement dans le passé. Mais s'enraciner ne signifie nullement retourner au passé. Il s'agit au contraire, fort de ce passé, de faire face à l'avenir, sans crainte ni tremblement, en pensant qu'il y a une tâche qui nous est réservée et qui nous est proposée. L'histoire est une chance pour l'homme et non seulement une damnation. L'effort humain est pénible, c'est pourtant la façon la plus humaine de donner à l'ambiguïté de notre situation une dimension heureuse, de donner à notre humanisme moderne la forme d'une espérance concrète.

¹ G. HARBSMEIER, *Ressemblance avec Dieu et pédagogie de l'image de l'homme*.

² P. THÉVENAZ, *L'homme et sa raison* II, pp. 23-48; F. BLÄTTNER, *Das Problem des pädagogischen Humanismus*.

³ O. F. BOLLNOW, *Neue Geborgenheit*, pp. 139-191; M. HEIDEGGER, *Lettre sur l'humanisme*.

CHAPITRE VI

DIEU DANS LA VIE MORALE JUVÉNILE

77. LES LIMITES RELIGIEUSES DE LA VIE MORALE JUVÉNILE

Le rôle central de la prise de conscience pendant l'adolescence pourrait laisser supposer qu'il s'agit d'un *avènement*, à partir duquel non seulement la personne s'organise, mais qui provoque un mouvement intime de transcendence où cette personne découvre sa vocation spirituelle. On en déduirait facilement une continuité entre la vie psychique profonde et la vie religieuse, ce que E. Rochedieu n'hésite pas à établir, après bien d'autres psychologues¹.

Cette assimilation n'est pas acceptable, parce qu'elle réduit d'une part la vie morale aux dimensions de l'intériorité — alors que nous avons vu qu'aussi profondément que l'on plonge, la conscience nous apparaît toujours intimement liée à sa condition historique et à une intersubjectivité². — D'autre part, elle remplace l'objectivité de la Révélation par une voix intérieure pratiquement incontrôlable³.

Au lieu de se laisser fasciner par cette pseudo-identité, il vaudra mieux établir prudemment le rapport dialectique de la vie morale et de la vie religieuse⁴. Certes, la convergence, espérée, des valeurs, et le fait que la vie morale se renouvelle au contact de la foi religieuse, indiquent à l'éducateur chrétien qu'il y a une présence active de Dieu dans l'effort que l'adolescent fait dans sa vie morale pour se reprendre par-delà les erreurs, malgré les échecs, contre la diversité insurmontable des valeurs.

¹ E. ROCHEDIEU, *Personnalité et vie religieuse chez l'adolescent*, pp. 128 et 174; cf. J. PIAGEY, *Deux types d'attitudes religieuses*, pp. 14, 30, 35, etc.; K. G. GARRISON, *Psychology of adolescence*, pp. 190 ss.

² M. MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, p. 434.

³ R. MEHL, *De l'autorité des valeurs*, pp. 134 ss; A. DUMAS, *Fausse conceptions de la foi*, pp. 350 ss; H. LEENHARDT, *Connaissance religieuse et foi*, pp. 48-52; K. BARTH, *Dogmatique*, vol. 11, pp. 100-119.

⁴ G. BASTIDE, *Traité de l'action morale*, pp. 361 ss.

Cette présence de la personne divine console et soutient, car Dieu aime le croyant et l'enveloppe de sa grâce prévenante. Elle n'est cependant pas amour seulement, mais aussi jugement¹. Cette présence reprend et juge en confrontant sans cesse nos témoignages à l'exigence absolue de la sainteté du Créateur. L'effort éthique est limité par l'intervention du Tout Puissant. A l'erreur morale s'oppose la faute du péché. Ce jugement est néanmoins une libération, puisque Dieu rompt la médiocrité de notre moralisme pour nous rendre à nouveau sensibles aux exigences d'une morale authentique².

Le rapport entre la vie morale et la vie religieuse n'est ni continu, ni immédiat, mais suppose un renversement des valeurs où nous devenons objet de la Révélation. La présence aimante et jugeante de Dieu ne peut être assimilée à l'appel d'une hiérarchie. C'est le fait d'une personne qui se manifeste dans toute sa liberté.

Même si elle prend pour nous l'aspect d'une aide paternelle, rien ne serait plus dangereux que d'en déduire, comme le font tant de pédagogues, que Dieu est un père sublimé, que le sentiment paternel est le fondement d'un juste rapport avec les valeurs³. Ce serait une fois encore dresser une idole qui crée entre Dieu et nous le mirage d'un tiers monde fallacieux de valeurs éternelles.

Les valeurs peuvent devenir par notre témoignage des signes de la présence de Dieu; elles ne sauraient s'identifier à la Parole de Dieu (pp. 61 s). Ici aussi la philosophie des valeurs éclaire les relations dialectiques entre Dieu et notre vie morale.

Nous sommes rejetés dans le siècle : les valeurs n'ouvrent pas sur un univers de pure spiritualité. Elles renvoient à un monde laïque où le profane et la sécularisation ne nous apparaissent plus comme ce qui nous éloigne de Dieu : ce sont les formes d'une situation qui nous est proposée afin que nous y vivions notre vie juste⁴. C'est par ce renvoi en deçà de nos limites, par cette impossibilité de se hausser par la conscience morale à la contemplation de Dieu, que la vie morale acquiert toute son importance. La présence de Dieu limite la vie morale en lui donnant la possibilité de devenir pleinement une tâche humaine, une libre réponse à son intervention.

La limite qui nous renvoie aux dimensions humaines de la vie morale est aussi l'expression de la patience de Dieu qui nous permet ainsi de participer dans le monde à l'œuvre du Christ. Comme le dit magnifiquement K. Barth : « le temps nous est donné »⁵. Il nous est donné pour que nous en fassions une œuvre.

¹ P. RICOEUR, *Finitude et culpabilité*, II, pp. 143-144.

² R. MEHL, *Éthique et théologie*, pp. 51 ss; *ibid.*, *Éthique des valeurs ou éthique de la Parole de Dieu*; E. THURNEISEN, *Doctrine de la cure d'âme*, pp. 119-120, 88-97.

³ P. BOVET, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, p. 29; M. J. LANOEVELD, *Einen Vater zu haben*, pp. 12 ss.

⁴ P. BURGELIN, *Sur le passage du sacré au profane*, p. 130; B. MOREL, *L'avenir du ministère de l'Eglise dans un monde en voie de sécularisation*.

⁵ K. BARTH, *op. cit.*, volume 12, pp. 205 ss.

La limitation radicale de la conscience morale ne conduit nullement à une conception pessimiste, mais au contraire à vivre dans l'espérance. Le chrétien, grâce à cet appui divin, ne craint plus d'assumer totalement et pleinement les risques d'une vie morale placée sous le signe de l'espérance. Alors que la vie morale nous apparaissait, hors de toute présence divine, comme une tâche dangereuse et, à la limite, impossible, elle devient maintenant une œuvre qui s'accomplit dans la libération joyeuse qu'apporte le pardon divin (cf. K. Barth, vol. 9, pp. 80 ss et vol. 12, pp. 81 ss). Jamais la tâche éthique n'en sera diminuée, simplifiée ou facilitée. L'adolescent y gagne de l'envisager comme une œuvre sensée, comme un service rempli dans l'obéissance de la foi.

Quant aux conditions dans lesquelles se joue la vie morale, rien ne sépare un chrétien d'un indifférent ou d'un athée; c'est pourquoi il n'y a aucune raison d'introduire une ségrégation religieuse qui ne pourra en toute rigueur surgir qu'au Jugement dernier.

L'école laïque est la preuve pédagogique de cette communauté dans la condition éthique, comme nous le verrons à la fin de ce chapitre. La seule différence, c'est que le chrétien la vit dans une tout autre perspective, avec une tout autre force. C'est dire que l'éducation morale n'a aucun besoin de se fonder sur un catéchisme. Il n'y a pas plus d'éducation morale chrétienne que d'éducation chrétienne¹; mais pour l'éducateur chrétien, il y a deux enseignements ou plus justement deux problèmes éducatifs qui doivent être résolus: l'un étant la croissance dans la foi, l'autre l'élaboration d'une théorie discontinue de la conduite morale.

Cette distinction n'implique pas d'exclusion. Puisque Dieu est présent dans la vie morale, il faut donc qu'il le soit aussi, par son Eglise et ses fidèles, dans l'enseignement. Afin d'en définir la forme, peut-être faut-il revenir encore sur le problème des relations de la Révélation et de la vie morale.

78. LA RÉVÉLATION ET LA VIE MORALE JUVÉNILE

Malheureusement la réflexion protestante, obnubilée par l'avènement de la *conversion juvénile* — aussi bien dans une tradition piétiste que néo-calviniste, qui remontent toutes deux à Kierkegaard² — n'a pas toujours su aborder avec assez de pénétration les formes juvéniles de la vie religieuse. Afin de donner à la vie religieuse toute son importance, elle a distingué radicalement l'éthique du théologique en appelant à une rupture qui réalise sur le plan spirituel ce que le sevrage psychologique apporte sur le plan affectif et familial. Dans cette perspective, l'adolescent est projeté par l'expérience de la conversion hors de ses habitudes pour une confrontation brutale avec Dieu.

¹ E. RIEMERS, *Recht und Grenzen*, pp. 146 ss.

² H. SCHAAL, *Erziehung bei Kierkegaard*.

Transposant évidemment sur le plan spirituel le phénomène de la « crise juvénile », cette tradition espère obtenir, en mettant tout le poids sur l'instant exceptionnel de la conversion, une décision qui modifie de fond en comble la vie juvénile. Il est vrai qu'il y a dans certaines histoires individuelles une expérience religieuse qui réduit comme par miracle, et en un instant, les hésitations d'une période entière. Il est indéniable que la conversion libère psychiquement certains adolescents ¹. De là à généraliser ces cas particuliers et cette technique d'évangélisation, c'est aboutir à un véritable suicide pédagogique, à un abandon par les aînés de la jeune génération. C'est croire que la vie religieuse se réalise dans un instant ponctuel, exceptionnel et forcément individuel, sans cette grâce prévenante dont témoignent les Ecritures ². Or, une étude aussi bien psychologique que théologique de la conversion ³ laisse supposer qu'ici aussi l'image, ou le mythe, de la crise juvénile est un raccourci simpliste. S'il peut arriver que l'expérience religieuse précède la foi, il serait beaucoup plus juste et riche d'insister sur le fait qu'elle la *suit* forcément. La foi n'est pas une expérience qui se consume dans l'instant privilégié d'une conversion dramatique, mais ce qui permet de *vivre en Christ* dans un triple rapport de paix avec Dieu, avec nous-mêmes et avec autrui dans la vie multidimensionnelle de l'Eglise ⁴.

Une réflexion plus traditionnelle, surtout catholique mais non exclusivement, insiste au contraire sur le développement harmonieux de la spiritualité ⁵. Selon elle, il y a une continuité linéaire qui prépare à la vie religieuse par un élargissement progressif de l'horizon de la vie morale. Cette attitude irénique est tout aussi partielle que la précédente. Elle ne souligne pas assez le renouvellement profond qui s'opère à l'adolescence, et qui fait passer l'être humain d'une attitude infantile à un âge adulte de la foi.

Il importe de rappeler que cette discussion soulève les mêmes problèmes que l'étude de l'expérience de la temporalité et de l'élaboration de l'histoire personnelle ⁶. Une solution exacte du problème des rapports de la Révélation et de l'adolescence influera donc sur l'ensemble de la vie morale juvénile. Pour que l'adolescent ne soit pas écartelé, il faut établir un rapport dialectique entre la vie morale et la vie religieuse.

Comme nous l'avons montré ailleurs ⁷, la remarquable thèse de R. Voeltzel ⁸ contient des propositions qui dépassent l'opposition irréductible des conceptions ponctuelle et linéaire de la foi juvénile.

¹ H. ROCHEDIEU, *Psychologie de l'inconscient et vie religieuse*, pp. 106, 111.

² P. BOVET, *Pédagogie religieuse et éducation fonctionnelle*.

³ Y. CONGAR, *La conversion*.

⁴ K. BARTH, *Dogmatique*, volume 12, p. 236.

⁵ L. GUITTARD, *L'évolution religieuse des adolescents*, p. 26; cf. du même auteur, *La pédagogie religieuse des adolescents*; C. RODIONEUX, *Le comportement religieux dans l'adolescence scolaire*.

⁶ Chap. II, § 27 et 28, chap. V, § 70.

⁷ P. FURTER, *Éducation religieuse, éducation chrétienne, enseignement religieux chrétien; Révélation et éducation*.

⁸ R. VOELTZEL, *Éducation et révélation*; cf. *Petite pédagogie chrétienne pour la fin du XX^e siècle*.

R. Voeltzel, s'appuyant sur l'idée des stades de développement, qui correspond à la notion biblique des étapes de la Révélation (p. 82-87), a imaginé que la vie religieuse décrivait une *spirale* (pp. 40-44) : la vie religieuse est une reprise continue, par la Révélation à chaque stade du développement, de l'ensemble de la personnalité humaine (p. 48-49). C'est pourquoi l'adolescence est si importante, car elle est l'occasion où l'être humain qui cherche à se situer dans le monde pourra aussi se situer dans l'histoire de la Révélation (pp. 92-93). Comme c'est le moment d'une progressive diversité, elle trouve un appui dans la typologie biblique. L'adolescent, s'orientant vers certains personnages et recherchant sa cohésion, peut rencontrer certains types bibliques abondamment esquissés dans les récits bibliques (pp. 71-81). Cette rencontre n'est pas une imitation ou un retour à une pédagogie des héros bibliques, comme le suggèrent certains¹, mais au contraire un renouvellement de la foi en fonction des nouvelles possibilités dues au développement. Le mouvement de spirale n'est pas seulement un mouvement de répétition, mais un approfondissement qui engage toujours davantage l'être humain dans sa foi.

De même que l'évolution psychologique, qui est une reprise de l'homme par lui-même, trace une histoire personnelle, ainsi l'histoire de la Révélation est une perpétuelle reprise de l'histoire humaine par Dieu dans l'histoire de l'Eglise. Ces mouvements se rencontrent dans deux signes ecclésiastiques qui marquent la jeunesse : le baptême et la confirmation. Ils appartiennent simultanément à l'Eglise — c'est-à-dire à ce qui incarne l'histoire de la Révélation sur la terre — et à la vie personnelle du croyant. C'est en réfléchissant sur la signification de ces deux signes que l'adolescent saisira ce que Dieu a fait pour lui et ce qu'il peut pour Lui.

Selon R. Voeltzel, ces deux signes forment ensemble « le sacrement de l'éducation » (pp. 50-67), dont le second intéresse particulièrement la vie morale juvénile (pp. 94-107). La confirmation marquerait-elle la fin de l'itinéraire spirituel ? Serait-elle ce qui indique la maturité spirituelle ? Ainsi serait résolu, sur le plan religieux, le problème de la maturité qui, dans notre société, reste psychologiquement et sociologiquement ambiguë.

R. Voeltzel souligne que la confirmation n'est pas un sacrement mais qu'elle n'existe qu'en fonction du baptême². Elle rappellerait à un moment particulièrement significatif de l'évolution humaine, où l'enfant devenu adolescent a la possibilité de s'orienter, qu'il a été baptisé. La confirmation n'est pas un achèvement, mais au contraire la reconnaissance d'un nouveau départ, cette fois-ci dans une pleine responsabilité d'adulte dans la foi.

Comment s'exprime cet âge adulte de la foi ?³ Par la reconnaissance de la responsabilité personnelle. La foi de l'adolescent est devenue une foi personnelle qui l'engage tout entier⁴, dans la participation pleine à

¹ D. W. SYLVESTER, *The adolescent boy's approach to the person of Christ*.

² R. VOELTZEL, *Pour une doctrine de la confirmation*; cf. M. THURIAN, *La confirmation*.

³ A.-M. HENRY, *La pastorale missionnaire des baptisés*, pp. 456 ss.

⁴ E. MOUNIER, *Traité du caractère*, p. 755.

la communauté des croyants et à l'œuvre de la Parole de Dieu par une « fécondité spirituelle ». Ainsi s'exprime, cette fois-ci au plus intime de la condition humaine, ce plein statut d'adulte que l'adolescent peut atteindre à l'école déjà. Dans sa vie religieuse, il devient le frère en Christ de son maître et de ses camarades¹. Ainsi, une fois encore, l'éducation morale se distingue du catéchisme : dans l'une le maître est encore le témoin dont l'adolescent respecte l'autorité, dans l'autre le maître est le frère avec qui l'adolescent prie (p. 124).

Il nous reste à établir les formes didactiques de ce rapport entre la Révélation et la vie juvénile.

79. POUR UNE ÉCOLE LAÏQUE OUVERTE

La distinction entre la vie morale et la vie religieuse trouve son expression dans la laïcité scolaire. Ce n'est que dans une école publique où les situations humaines se reflètent dans leur diversité et permettent de rencontrer autrui dans son altérité que l'éducation morale assume tous ses risques. Mais pour que la laïcité soit l'occasion d'un dialogue, il faut que celle-ci reste ouverte², et corresponde à un refus systématique de tout dogmatisme.

Or, comme la discussion autour du statut scolaire en France l'a clairement démontré³, cette laïcité ouverte se dégrade aisément en un anticléricalisme larvé qui oppose une vie morale agnostique à une vie religieuse fondée sur la Révélation sans pourtant assurer un rapport dialectique entre la vie morale et la vie religieuse; ou bien, elle prend la teinte pâle d'une neutralité qui respecte un *modus vivendi* sans répondre aux besoins actuels de la jeunesse. C'est pourquoi, tant du côté catholique que du côté protestant⁴, la tentation de l'école confessionnelle sera toujours grande, à cause de ses avantages pratiques, bien que toutes nos conclusions nous conduisent au contraire à poser la nécessité d'une laïcité intégrale.

Pour que la laïcité ouverte soit possible, il faut que l'école échappe à tous les totalitarismes spirituels. Elle doit se placer sous le signe de la tolérance qui, comme J. Dondeyne le souligne⁵, n'est pas un irénisme de compromis, mais la volonté ferme de vivre dans le dialogue avec autrui. C'est pourquoi l'école ne peut se permettre d'ignorer l'existence d'un enseignement religieux libre, ou de la taire aux élèves, ou de leur refuser

¹ Cf. R. MEHL, *La rencontre avec autrui*, pp. 43-52.

² R. ESCARPIT, *Ecole laïque, école du peuple*, pp. 213 s.

³ Cf. *Laïcité et paix scolaire*, ouvrage collectif protestant; *Laïcité et paix scolaire*, N° sp. d'Esprit.

⁴ E. BRUNNER, in *Kirche und Schule*, pp. 5 ss; J. CADIER, in *Laïcité et paix scolaire*, pp. 315 ss; *The Church college*, rapport de la WSCF; *The vocation of the church college*, N° sp. *The christian scholar*.

⁵ J. DONDEYNE, *L'idée de tolérance*.

cet enseignement. Celui-ci doit non seulement avoir sa place dans le programme, mais s'imposer par sa qualité intellectuelle. Comme R. Voeltzel le rappelle sans cesse ¹, une laïcité ne peut se comprendre sans la reconnaissance des limites de l'éducation, mais aussi par la prise de conscience par l'Eglise de sa responsabilité face à la civilisation et à la vie culturelle. Trop souvent, surtout à la suite d'une pédagogie religieuse de la rupture, l'Eglise a ignoré le besoin des adolescents de penser leur foi, car celle-ci n'est que rarement un cri, surtout à cet âge-là ².

R. Voeltzel a d'ailleurs magnifiquement esquissé un programme basé sur une pédagogie en spirale et qui répond à la qualité intellectuelle et culturelle de l'enseignement du second degré ³.

Ce dialogue entre la foi et la civilisation n'est cependant possible que si les autres maîtres du corps enseignant participent au dialogue ⁴. Il n'y a pas de laïcité laïque sans un dialogue franc et soutenu, entre les diverses tendances théologiques, les différentes confessions, et surtout avec les indifférents et les athées. Le plus grand danger est d'échapper au ghetto spirituel pour établir un « *noli me tangere* », un silence pénible où le maître chrétien trahit sa foi comme il trahit l'attente des adolescents qui espèrent, ici aussi, son engagement clair et ouvert. Que les formes de ce dialogue soient difficiles à trouver et à maintenir, que la laïcité ouverte soit une tâche sans cesse à reprendre et à définir, cela n'implique nullement son impossibilité, au contraire.

Mais il est nécessaire d'aller plus loin encore. Non seulement l'Eglise doit être présente par un enseignement hautement qualifié, par ses « *diacres* » ⁵, les maîtres chrétiens; elle devrait encore avoir la possibilité de manifester au sein de la communauté scolaire sa présence orante ⁶. Une éducation religieuse ne peut se concevoir sans une vie de prières, encore moins sans une liturgie.

Or dans nos établissements scolaires, rien ne permet ni le silence, ni la retraite spirituelle, ni jamais de célébrer dans cette communauté, qui conquiert chaque jour davantage son unité, le culte divin. Il nous semble que l'on devrait rompre avec cette lâcheté collective qui repousse hors de notre vie quotidienne toutes les expressions concrètes de notre foi pour une vague spiritualité qui toujours tendra à se confondre avec l'éducation morale et par là-même, à l'affadir.

¹ R. VOELTZEL, *Education et révélation*, pp. 226 ss; même auteur, *Ce que l'Eglise attend de l'école laïque*.

² H. DUMENY, *La foi n'est pas un cri*, pp. 225-238; B. MOREL, *A propos du langage religieux*.

³ R. VOELTZEL, *Petite pédagogie chrétienne pour le XX^e siècle*.

⁴ A. LEENHARDT, *L'école est-elle une société protectrice?*

⁵ D. CALLADINE, *Quelle sorte d'homme voulons-nous former?*, p. 35.

⁶ B. MOREL, *L'avenir du ministère de l'Eglise dans un monde en voie de sécularisation*, pp. 22 ss; D. EDWARDS-REES, *Christianity and adolescence*, pp. 55 ss.

Non seulement la vie religieuse communautaire ¹ devrait pouvoir se manifester dans des activités périscolaires, comme la Fédération des associations chrétiennes d'étudiants le promeut dans sa branche lycéenne ², mais chaque école devrait avoir sa chapelle et ses aumôniers. Là aussi il faudrait secouer une certaine passivité qui pour être traditionnelle n'en est pas plus justifiée.

C'est ainsi que la vie religieuse juvénile pourra s'épanouir en marge de la vie morale, manifestant que Dieu y est présent bien que chaque adolescent puisse acquérir son autonomie morale sans jamais devoir répondre à cette présence.

¹ *The school as christian community*; F. FERRIER, *Quelques aspects de l'éducation religieuse dans les lycées et les collèges*.

² *Teaching doctrine*, WSCF.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

80. LA VIE MORALE JUVÉNILE COMME APPRENTISSAGE D'UNE MAÎTRISE DE LA TEMPORALITÉ

Si la notion d'histoire personnelle s'est toujours davantage imposée au cours de ces analyses, c'est que la maîtrise de la temporalité est apparue comme le thème de la vie morale juvénile. L'histoire personnelle, en mettant en jeu à la fois la reconnaissance de la temporalisation, une relation dialectique avec la réalité et la nécessité de la valorisation, permet à l'adolescent de se totaliser en inscrivant son destin dans l'historicité.

Notre première thèse affirmait que la conduite morale n'apparaissait qu'à l'adolescence. Or, c'est en effet à l'adolescence que la temporalité est thématisée par la conscience.

Déjà l'évolution physiologique, parce qu'elle est ressentie comme une croissance, fait du corps l'incarnation de l'histoire personnelle. La relation entre le corps et la conscience se temporalise dans l'obligation d'un apprentissage physiologique, dans la compréhension du geste comme phénomène culturel, et de la puberté comme un comportement sexué. Sur ce modèle, se comprend aussi le rapport entre la conscience et le langage, puisque la langue rend présent un passé que la parole de l'adolescent prolonge en le répétant. Jusque dans la vie imaginaire, la conscience fait l'expérience de la temporalité, car c'est en songeant et en imaginant que l'adolescent découvre l'existence du possible. C'est en projetant qu'il s'ouvre au futur où il peut se réaliser. Enfin, dans l'expérience de l'altérité, à travers l'échec de l'identification avec autrui dans l'amitié, par la reconnaissance de l'ambiguïté du témoignage des œuvres sur les valeurs, de l'inadéquation des personnages et de la personnalité, de la transcendance absolue de Dieu, convergence espérée mais non réalisée des valeurs, l'adolescent découvre qu'il n'y a pas de terme à sa maturité.

La vie morale juvénile naît donc de l'expérience de la temporalisation dans le monde sans perspectives historiques de l'enfance. Elle est la réponse à une préoccupation, au souci de la temporalité qui se dévoile peu à peu.

Cependant la découverte de la temporalité n'introduit qu'un possible, et notre seconde thèse posait que l'adolescence devait être réellement vécue pour que l'autonomie morale soit acquise. Sans une prise dialectique sur la réalité, la temporalisation ne serait qu'une perspective ouverte mais non incarnée, analogue à celle que permet la vie imaginaire. La nécessité de vivre dans l'historicité son histoire personnelle oblige l'adolescent à dépasser une vision utopique de la temporalité. Cependant la tentation est grande de ne pas vivre cette possibilité : de la gaspiller dans le rêve ou de se laisser séduire par les illusions immédiates de la moralité. C'est pourquoi toutes les interprétations non dialectiques de l'adolescence sont insatisfaisantes puisqu'elles ne tiennent pas compte de la nécessité d'incarner dans l'historicité l'existence du possible, comme par exemple les interprétations « sociologiques ».

Dans celles-ci, les perspectives de la conduite morale sont alors réduites aux problèmes d'intégration sociale. La vie morale juvénile s'élimine dans l'intégration à la société adulte. Se situer n'est plus s'orienter comme adolescent dans un monde en devenir, mais trouver sa place dans les structures existantes.

Selon les interprétations « psychologiques », l'adolescence devient une crise où l'historicité de sa condition est abolie au profit d'une vision catastrophique de la temporalité. L'adolescent doit se dégager le plus rapidement possible de sa condition pour gagner la stabilité de l'éternité sans durée du monde des valeurs spirituelles.

Seule une attitude dialectique rend tout son sens, et ses risques, à la vie morale, à la vie morale juvénile. Celle-ci se définira comme une tâche de fidélité créatrice qui reprend, et continue, la civilisation dans la culture, la communication avec autrui dans l'intersubjectivité du dialogue — direct dans la rencontre personnelle avec autrui, indirect à travers ses œuvres — transformant enfin la conduite morale en attitude et action politique. L'adolescent a donc droit à une éducation qui lui donne une liberté suffisante pour prendre ses distances par rapport à la société, tout en ne perdant pas le contact avec elle. Ce rapport dialectique sera particulièrement sensible dans la relation maîtres-élèves vécue comme une participation à une œuvre commune : l'actualisation du passé dans le présent et l'organisation, dans le présent, du futur.

Cependant cette histoire personnelle n'est pas seulement possible et nécessaire, elle a un sens puisqu'en se totalisant dans l'histoire, l'adolescent approfondit et élargit la signification du monde. L'adolescent n'est pas seulement appelé à répéter le passé et à préparer un futur radicalement nouveau, mais à édifier par sa propre valorisation une synthèse personnelle pour notre temps. L'adolescent s'engage alors à assumer sa part de responsabilité de la condition humaine en faisant, et c'est la troisième thèse, de toute son existence un témoignage aux valeurs. Dès lors, par la valorisation, l'adolescence est une nouvelle possibilité qui s'offre à notre monde de créer une situation humaine plus juste et qui reflète pour notre temps les valeurs. Chaque geste, chaque acte peut donc être le témoignage

d'une valorisation et chaque instant de la vie juvénile est ainsi transfiguré par la valorisation. L'adolescence n'est pas seulement le reflet du mouvement de la vie; c'est l'occasion d'une réalisation concrète de l'espérance, car « le temps nous est donné » (K. Barth).

81. L'EDUCATION MORALE COMME INITIATION A UNE ESPÉRANCE CONCRÈTE

Puisque la vie morale juvénile entendue comme la maîtrise de la temporalité marque la vie entière des adolescents, il n'y a pas de disciplines scolaires, pas d'activités éducatives, périscolaires ou non, qui échappent à la formation morale. Chaque maître, chaque homme devient un témoin pour l'adolescent.

Nous avons montré dans le détail comment des disciplines aussi différentes que l'éducation physique, l'enseignement des mathématiques, l'apprentissage de la langue maternelle ou l'initiation à la géographie contribuaient chacune à l'information de la vision juvénile du monde. Aucun maître ne peut se réfugier derrière la particularité technique de son enseignement pour afficher une neutralité axiologique.

D'où la formidable illusion pédagogique contemporaine: que ce soit sous la forme de « l'éducation permanente », sous celle de « la politique de la jeunesse », ou sous celle d'une « éducation totale », les pédagogues voudraient faire de chaque acte de la vie juvénile un prétexte didactique. Or cette illusion pédagogique interprète mal la communication pédagogique. Il est inexact en effet de croire que toute communication est immédiatement dialogue et témoignage.

Nous avons vu, au contraire, qu'il fallait distinguer différents niveaux. Il serait certes agréable de négliger ces contingences, mais ce serait nier le fait contemporain de l'école publique, la diversité des classes juvéniles, et réintroduire une formation qui se limiterait surtout aux élites.

D'autre part, et c'est peut-être la raison du discrédit de l'Education nouvelle malgré les indéniables succès que nous avons souvent notés, il faut se garder d'affoler les maîtres qui ne sont pas toujours des « éveilleurs d'âmes » et n'ont pas forcément une vocation éthique. C'est pourquoi, au cours de ce travail, nous avons essayé de montrer comment il était possible pour chaque maître de répondre aux besoins juvéniles en commençant par donner à son enseignement une forme méthodologique et en comptant davantage sur l'action collégiale. Ce qui implique d'ailleurs une réforme de la mentalité du corps enseignant infiniment plus difficile à obtenir qu'une transformation des horaires ou des disciplines.

Mais l'illusion pédagogique n'est pas seulement dangereuse concrètement, elle est philosophiquement insuffisante. En effet, elle réduit la perspective ouverte sur le futur à n'être qu'une organisation spatiale du temps scolaire où l'élève est l'objet de l'action pédagogique. Or, il n'y a maîtrise

de la temporalité par l'histoire personnelle que pour un sujet qui peut participer à l'élaboration du futur. Planifier ce n'est pas spatialiser le futur; c'est au contraire ouvrir des perspectives vers le futur; c'est organiser le présent de telle manière qu'il permette un futur. Ainsi planifier ne revient pas à organiser une éducation permanente dans les rets de laquelle l'élève sera à jamais prisonnier, mais organiser le présent scolaire de telle manière que l'élève y adopte une attitude qu'il pourra plus tard, hors de l'école, prolonger librement. Il n'y a d'espérance que là où il y a un sujet et un futur concret, où le sujet pourra répondre en devenant à son tour témoin des valeurs. C'est pourquoi la formation morale s'exprime paradoxalement par une *pédagogie discontinue*.

Plus le maître est conscient de ses responsabilités et de l'importance de son action, moins il cherche à se soumettre l'élève. Il recherche le dialogue avec lui. La conscience pédagogique est la prise de conscience des limites, à la fois comme provocations à mieux faire et comme indices de la finitude de l'action pédagogique.

Une pédagogie discontinue est seule capable d'envisager toutes les situations pédagogiques, même celles qui sont des échecs, comme des occasions d'une formation morale. En effet, c'est dans l'obstacle qu'éclate avec le plus de force l'espérance dont nous prétendons témoigner.

On pourrait cependant croire que cette espérance est utopique. Qu'elle n'est que le rêve du futur. Il appartient au maître tout d'abord de prouver qu'elle est en fait un optimisme critique qui lui impose, à lui aussi, une action concrète. L'école ne peut être un ghetto, bien qu'elle reste en marge de la société. Elle est placée sous le signe de la laïcité ouverte où toutes les tendances de la société se reflètent dans un dialogue permanent. Le maître devra donc, chaque fois que c'est nécessaire, manifester qu'il n'agit pas seulement comme maître, mais comme intellectuel, comme savant, comme citoyen, comme homme enfin.

L'espérance n'est pas une vision utopique de l'histoire, mais une interprétation de l'histoire. un regard posé sur l'histoire. Elle peut être expliquée et transmise. Une espérance concrète se réfléchit dans les actes du maître comme elle se thématise dans sa réflexion. C'est ainsi qu'il témoigne lui-même de la possibilité de l'espérance. Il ne la pose pas devant les élèves; il la leur propose. Il sera donc cet « éducateur éduqué » (K. Marx) qui prouve que si l'école n'est pas la vie, et ne peut l'être sans se nier, elle participe cependant intimement de la vie.

APPENDICES

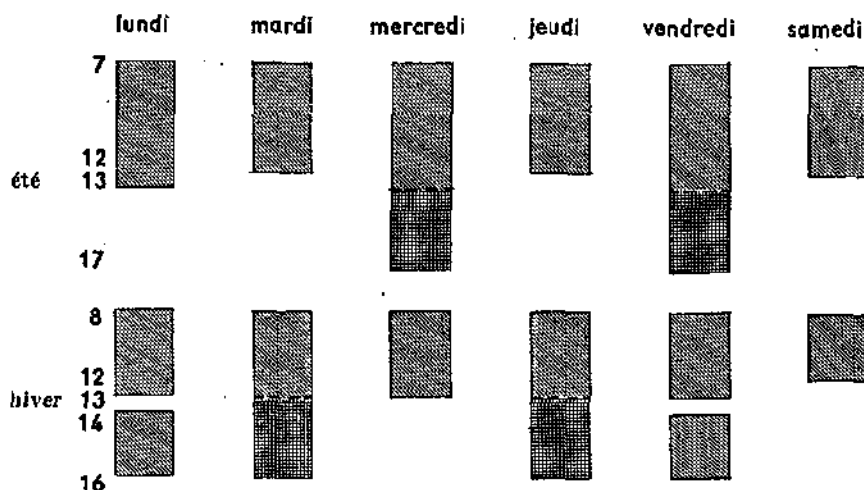
Appendice I : SCHÉMA DE L'ORGANISATION DU TEMPS SCOLAIRE

A. L'année

	école	vacances
janvier-mars	11 semaines	2 + 1 (de sports d'hiver oblig.) sem.
avril-juin	10 semaines	4 semaines
juillet-septembre	10 semaines	4 semaines
octobre-décembre	11 semaines	2 + 1 (de travail en groupe) semaines
total	42 semaines	14 semaines

B. La semaine

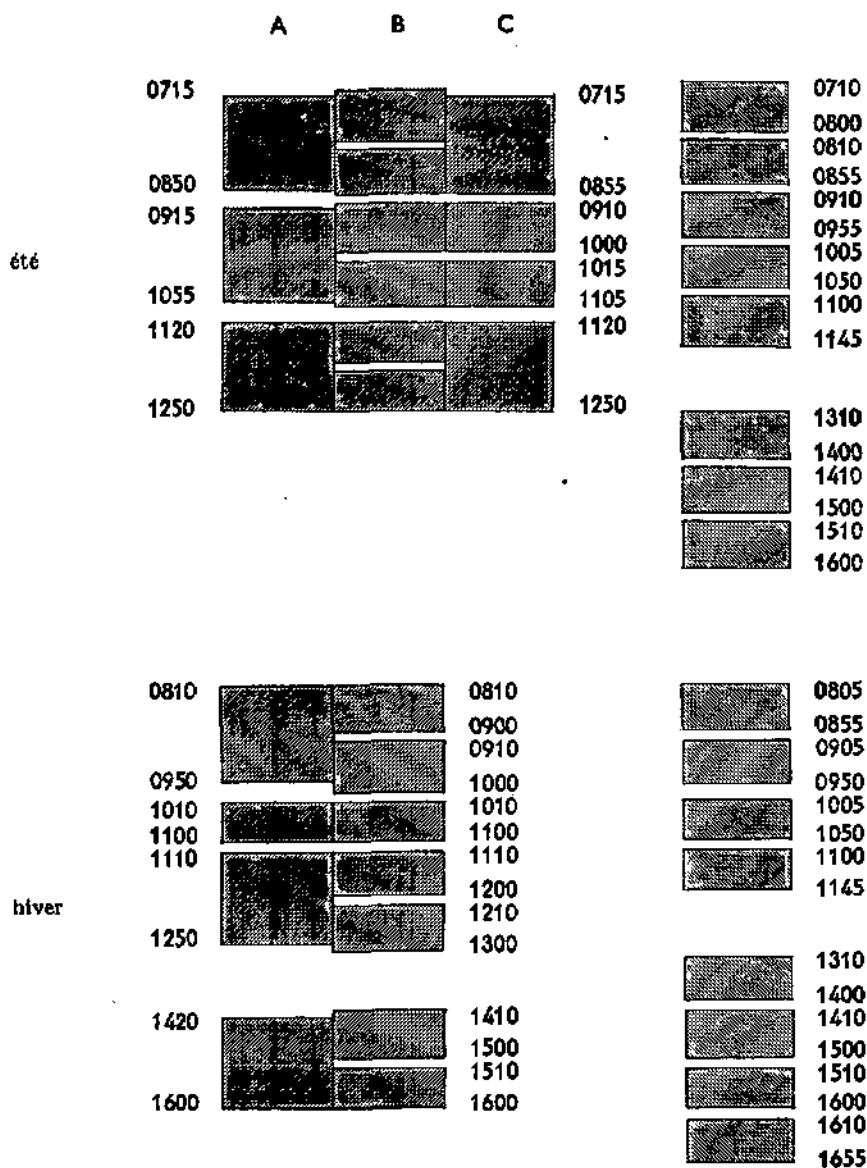
-  : sous le contrôle de l'école
 : travail obligatoire
 : activités périscolaires libres



Note: Les activités périscolaires sont incluses dans le schéma parce que les installations scolaires seraient mises à disposition des élèves et que les maîtres seraient obligatoirement à disposition des élèves soit comme conseillers techniques, soit comme simples participants. Sans songer à une « éducation permanente », la communauté scolaire ne devrait pas être rompue dans ce temps périscolaire.

C. La journée

trois possibilités :

exemple actuel
(Ecole cantonale
de Zurich)

Appendice II : SCHÉMA DE L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SELON LA COMMISSION WALLON-LANGEVIN

degrés	âges	niveaux d'enseignement
PRIMAIRE	4-6	école maternelle commune
	7-9	cours élémentaire commun
	9-11	cours moyen commun
SECONDAIRE	11	classes d'observation et d'orientation provisoire communes
	12-13	premières options provisoires
	14	premières orientations : <i>langues</i> <i>sciences</i> <i>économie</i> <i>arts</i> Ces quatre orientations caractérisent quatre sections qui se poursuivent parallèlement au cours des années qui suivent.
	15-16	1 ^{er} cycle : théorie et apprentissage
	17	2 ^e cycle : détermination pratique et vocationnelle
UNIVERSITAIRE	18-19	préparation pour l'Université, les hautes écoles
	20-21	études de licence et diplômes professionnels
	22-23	grandes écoles d'application, recherches, préparation au doctorat ou aux spécialisations techniques.

BIBLIOGRAPHIE

Lorsqu'il s'agit d'une contribution à un ouvrage collectif nous indiquons le titre du recueil en italique et entre parenthèses les pages exactes.

- ACKEN VON, « Blondel et l'éducation nouvelle », *Etudes Philosophiques*. Aix, 1954, pp. 163-173 ¹.
- Adolescence (L'), N° sp. *Educateurs*. Paris, 1958.
- Adolescence (L'), N° sp. *Enfance*. Paris, 1958.
- Adolescence (The), 43th Year Book of education. Chicago Univ. Press, Chicago, 1944.
- Adolescents (Les), ont-ils droit à l'éducation? N° sp. *Educateurs*. Paris, 1955.
- Advances in understanding the adolescents. Home and school council of Great Britain, Londres, 1938.
- ÆBLI H., *Didactique psychologique*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1951.
- AGEL G., *Esthétique du cinéma*. PUF, Paris, 1959.
- AGEL G. & H., *Précis d'initiation au cinéma*. Edit. Ecole, Paris, 1957.
- AGUET J.-P., « Propos sur l'instruction civique », *G.H. Aarau*, 1963 / 2, pp. 89-96.
- ALCHORN A., *Vernachlässigte Jugend* (Berne, 1950). Cité d'après la trad. angl. *Wayward youth*.
- ALAIN, *Propos sur l'éducation*. PUF, Paris, 1948. Meridian Books, New-York, 1955.
- Amour-problème (L'), N° sp. *Arguments*. Paris, 1961.
- ANDERSON H. H. & G. L., « Social development », *Manual of child psychology* (pp. 1162-1215).
- ANDERSON J. E., *The psychology of development and personal adjustment*. Lippmann, New-York, 1948.
- Année psychologique (L'), *Ecole nouvelle française*. Paris, 1959.
- ARANQUEN J. L. L., *La juventud europea y otros ensayos*. Seix Barral, Barcelona, 1961.
- « El futuro de la Universidad española », *Cuadernos*. Paris, 1962 / 62, pp. 3-13.
- ¹ Les noms des revues suivantes ont été ainsi abrégés :
- Cah.péd.: Les cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré.
- G.H.: *Gymnasium Helvetium*.
- R.An.: *Revue analytique de l'éducation*, UNESCO.
- R.H.ph.rel.: *Revue d'histoire et de philosophie religieuse*.
- R.Int.se.soc.: *Revue internationale des sciences sociales*, UNESCO.
- R.Int.ed.ad.: *Revue internationale de l'éducation des adultes et de la jeunesse*, UNESCO.
- R.Méta.m.: *Revue de métaphysique et morale*.
- R.T.ph.: *Revue de théologie et de philosophie*.

- ARBOUSSE-BASTIDE R., « Sur l'organisanthrope américain », *Le socius et le prochain* (pp. 515-530).
- ARCHAMBAULT P., *La formation morale de la jeunesse*. PUF, Paris, 1955.
- ARENDT H., « The crisis in education », *The partisan review*. New-York, 1958 / 4, pp. 493-513.
- ARENTS P., « Loisirs et éducation permanente », *Le loisir* (pp. 1085-1092).
- ARIÈS PH., *L'enfance et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Plon, Paris, 1960.
- ARLAND M., *L'ordre*. Gallimard, Paris, 1929.
- Aspects sociologiques du loisir*, N° sp. R. Int. sc. soc. Paris, 1960 / 4.
- AUER H., « Die Naturwissenschaft als Wegbereiterin zum Weltverständnis », *Vertiefung und Konzentration* (pp. 111-124).
- AXELOS K., *K. Marx, penseur de la technique : De l'aliénation de l'homme à la conquête du monde*. Edit. Minuit, Paris, 1961.
- AYFRE A., « Vers une culture cinématographique », *L'homme et ses œuvres*.
— « Cinéma et présence du prochain », *Esprit*. Paris, 1957 / 4, pp. 624-640.
- AZEVEDO F. DE, *A educação e os seus problemas*. Edit. Melboramentos, S. Paulo, 1937.
— *Sociologia educacional*. Ibid., 1940.
— *A educação entre dois mundos*. Ibid., s.d.
— *Novos caminhos e novos fins*, Ibid., s.d.
- BACH H., *Schulerische Erziehungsberatung, Möglichkeiten und Probleme des Gespräches zwischen Schule und Elternhaus*. Zickfeld V., Hambourg, 1960.
- BACHER F. (et autres), « L'apprentissage », *La formation éducative* (pp. 925-945).
- BAJA R., « La méthode historique », *L'enseignement des sciences naturelles* (pp. 50-58).
- BALLESTEROS V., *La Adolescencia*. FETE, Mexico, 1952.
- BAMBERGER S., « Filmdiskussion », *Education cinématographique* (pp. 415-416).
- BARLOW G., « L'anti-utopie moderne », *Esprit*. Paris, 1961 / 3, pp. 381-396.
- BARREAU F., « Évangélisation des blousons noirs », *Parole et Mission*. Paris, 1961, pp. 603-618.
- BARTH K., *Dogmatique* (en cours de trad. française). Labor et Fides, Genève, 1953 ss.
- BARTHEL P., « Structure et responsabilités de la famille selon les Écritures », *Foi et Education*. Paris, 1962 / 61, pp. 113-137.
- BARTHES R., *Le degré zéro de l'écriture*. Edit. Seuil, Paris, 1953.
— *Mythologies*. Edit. Seuil, Paris, 1957.
— « Le message photographique », *Communications*, I. Paris, pp. 127-138.
- BARTOLOMEIS F. DE, *La psicologia dell'adolescente e l'educazione*. La nuova Italia, Florence, 1955.
- BARUK H., « La morale en psychologie et en psychopathologie », *Revue philosophique*. Paris, 1963 / 1.
- BARZUN J., *Teacher in America*. Doubleday Anchor books, New-York, 1954.
- BASTIDE G., *Méditations pour une éthique de la personne*. PUF, Paris, 1952.
— *Traité de l'action morale*, I et II. PUF, Paris, 1961.
- BASTIDE R., « Importance des groupes dans les rapports d'homme à homme », *Le socius et le prochain* (pp. 474-492).
- BAUDOIN CH., *La découverte de la personne*. Messeillier, Neuchâtel, 1957.
— « Assumer son passé », *L'homme et son histoire*.
— « Troubles du sens d'autrui », *L'homme et son prochain*.
- BAZIN A., *Qu'est-ce que le cinéma?* tomes I-II-III. Edit. Cerf, Paris, 1958-60.
- Bearing of recent advances in psychology of educational problems*. Univ. of London, Londres, 1956.

- Beatniks et jeunes écrivains américains*, N° sp. *Lettres nouvelles*. Paris, 1960 / 4 (pp. 3-124).
- BEAUTÉ J., « Un sujet tabou : le chahut », *Cah. péd.* Paris, 1960, pp. 38-39.
- BEAUVOIR S. DE, *Pour une morale de l'ambiguïté*. Gallimard, Paris, 1947.
- « Idéalisme moral et réalisme politique », *Temps modernes*. Paris, 1945.
- « La phénoménologie de la perception de M. Merleau-Ponty », *Temps modernes*. Paris, 1945, pp. 363-367.
- BEDNARIK K., *Der junge Arbeiter von Heute*, ein neuer Typ. Kilpper V., 1953.
- BÉNAC H., « Equilibre ou entassement », *Cah. péd.* Paris, 1962 / 32, pp. 17-22.
- « Un art difficile et concerté », *Cah. péd.* Paris, pp. 45-51.
- BENEDICT R., *Patterns of culture*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1949.
- BENJAMIN W., *Schriften*, 1-11. Suhrkamp V. Frankfurt A. M., 1955. Cité d'après la trad. fr. *Œuvres choisies*. Julliard, Paris, 1959.
- BERO J. H. VAN DER, « Pastoral care and psychotherapy », *Student World*. Genève, 1954, pp. 73-89.
- BEROE A., *La liberté dans l'éducation*. Edit. Scarabée, Paris, 1955.
- « L'apparition de la conscience morale », *Ecole des parents*. Paris, 1949-50 / 3, pp. 9-16.
- « Comment les parents peuvent-ils aider l'adolescent vers sa maturité », *Ecole des parents*. Paris, 1955 / 10, pp. 14-23.
- « Utilisation éducative de la morale », *Ecole des parents*. Paris, 1959-60 / 5, pp. 1-15.
- BERGER G., *Caractère et personnalité*. PUF, Paris, 1954.
- *L'homme moderne et son éducation*. PUF, Paris, 1962.
- BERNHARD H., « Die zentrale Stellung der Geographie im Fächersystem der Mittelschule », *G.H. Aarau*, 1961-62, pp. 20-29.
- BERNSTEIN B., « Soziokulturelle Determinanten des Lernens mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache », *Soziologie der Schule* (pp. 52-79).
- BERTLEIN H., *Das Selbstverständnis der Jugend Heute*, eine empirische Untersuchung über ihre gelstige Probleme, ihre Leitbilder und ihr Verhältnis zu den Erwachsenen. H. Schroedel V., Hanovre, 1960.
- BETTELHEIM B., « The problem of generations », *Youth change and challenge* (pp. 68-96). *Bien-être (Le)*, N° sp. *Arguments*. Paris, 1961 / 22.
- BLACKBURN J., *Psychology and social pattern*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1945.
- BLANCHOT M., *L'espace littéraire*. Gallimard, Paris, 1955.
- *Le livre à venir*. Gallimard, Paris, 1959.
- BLÄTTNER F., *Das Gymnasium*, Aufgaben der Höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1960.
- « Das Problem des pädagogischen Humanismus », *Zeitschrift für Pädagogik*. 1960, pp. 105-122.
- BLOCH E., *Das Prinzip Hoffnung*, 1-11. Suhrkamp V., Frankfurt a. M., 1959.
- BLOCH M. A., *Les tendances et la vie morale*. PUF, Paris, 1948.
- *La philosophie de l'éducation nouvelle*. PUF, Paris, 1948.
- *La pédagogie des classes nouvelles*. PUF, Paris, 1953.
- « Sur les conceptions nouvelles de l'émotion », *L'année psychologique*. Paris, 1954.
- « Le problème de la communication des valeurs et la relation maître-élève », *L'homme et son prochain*.
- BLONDEL J., « Tricheurs et révoltés », *Foi et éducation*. Paris, 1958 / 45.
- « Simone de Beauvoir, les Valeurs et la Foi chrétienne », *Foi et Education*. Paris, 1962 / 62, pp. 83-91.

- Blousons noirs (Les)*, N° sp. *Revue internationale de l'enfance*. Genève, 1961 / 4.
- BODIN L., *Les intellectuels*. PUF, Paris, 1962.
- BOHNE G., *Aufgabe und Weg der Erziehung*. Furcht V., 1953.
- BOLLNOW O. F., *Die Ehrfurcht*. Klostermann, Frankfurt a. M., 1947.
- *Neue Geborgenheit*, Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. Kohlhammer V., Stuttgart, 1955.
- *Einfache Sittlichkeit*, Kleine philosophische Aufsätze. Vanderhmk V., Göttingen, 1957.
- *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Kohlhammer V., Stuttgart, 1959.
- *Das neue Bild des Menschen und pädagogische Aufgabe*. Klostermann V., Frankfurt a. M., 1934.
- « Konkrete Ethik, Vorbetrachtungen zu einer philosophischen Tugendlehre », *Zeitschrift für philosophischen Forschung*. 1952 / VI-3, pp. 321-339.
- « Das veränderte Bild von Menschen und sein Einfluss auf das pädagogische Denken », *Erziehung wofür?* (pp. 33-47).
- « Existenzphilosophie und Pädagogik », *Der Mensch in Theologie und Pädagogik* (pp. 44-57).
- « Erziehung zur Urteilsfähigkeit », *Neue Sammlung*. Göttingen, 1962 / 1, pp. 51-65.
- *Festgabe für O. F. Bollnow*, N° sp. *Bildung und Erziehung*. Vienne, 1963 / 3-4.
- BORNE E., « Passion de la vérité », *Enseignement de la philosophie* (pp. 182-196).
- BOULADE G., « Autorité et liberté dans l'enseignement », *Foi et Education*. Paris, 1957, pp. 166-168.
- BOURDET CL., « 100 milliards pour retrouver l'honneur », *Jeunesse, qui es-tu?* (pp. 95-115).
- BOURGES M., *La lecture, comment faire lire les adolescents*. Edit. Scarabée, Paris, 1961.
- BOVARD R., *La connaissance du caractère et ses applications pédagogiques*. Edit. Bourrellier, Paris, 1955.
- BOVEN W., *La science du caractère*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1931.
- BOVET P., *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.
- « Pédagogie religieuse et éducation fonctionnelle », *R.T.Ph.* Lausanne, 1942.
- BOVET J., « Le sport et les jeux », *L'homme et son prochain*.
- BREW, *Youth and Youth groups*. Faber and Faber, Londres, 1948.
- BROOKOVEN W. B., « Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erziehung », *Soziologie der Schule* (pp. 173-200).
- BROUILLETTE B., « La place de la géographie dans un enseignement adapté à l'époque moderne », *Revue An.* Paris, 1961 / 1, pp. 5-10.
- BROWN W. P., « Moodiness », *Advances in understanding the adolescence*.
- BRUAIRE J.-CL., « L'enseignement de la métaphysique dans les classes scientifiques », *Enseignement de la philosophie* (pp. 83-87).
- BUBER M., *Between man and man*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1947.
- *I and Thou*. T. T. Clark, Edimbourg, 1953.
- BUCHANAN G., « Pour la seconde révolution », *Le Bien-être* (p. 61).
- BÜHLER CH., *Das Seelenleben des Jugendlichen* (Jena, 1929). Cité d'après la trad. esp. *La vida psíquica del adolescente*. Losada, Buenos-Ayres, s.d.
- Bureaucratie (La)*, N° sp. *Arguments*. Paris, 1960 / 17.
- BUROELIN P., *L'homme et le temps*. Aubier, Paris, s.d.
- « Le protestantisme et la mystique », *R.T.Ph.* 1957, pp. 235-260.
- « Sur le passage du sacré au profane », *Diogenes*. Paris, 1960 / 33, pp. 122-131.

- BURGELIN P., « L'Idée de place dans l'Emile », *Revue de littérature comparée*. Paris, 1961 / 4, pp. 529-537.
- BUNKHOLZ G., « Neuere Sprachen », *Vertiefung und Konzentration* (pp. 87-101).
- BUNSTON J., « L'éveil sexuel au début de l'adolescence », *Adolescence*, N° sp. *Educateurs*. — « La représentation du moi physique dans la préadolescence », *Enfance*. Paris, 1957, pp. 143-163.
- BURTON H. M., *The education of the countryman*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1943.
- BUSEMANN H., *Psychologie der Jugendkinder*. Moritz V., 1950.
- BUYTENDIJK F. J. J., *Wesen und Sinn des Spiels* (Berlin, 1933). Cité d'après la trad. esp. *El juego e su significado, et juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales*. Revista de Occidente, Madrid, 1935.
- « La liberté vécue et la liberté morale dans la conscience enfantine », trad. du holl., *Revue philosophique*. Paris, 1951.
- *La femme, ses modes d'être, de paraître et d'exister*, trad. du holl. Desclée de Brouwer, Paris, 1955.
- « Psychologie et littérature féminine », *Table Ronde*. Paris, 1956.
- *Attitudes et mouvements*, Etude fonctionnelle du mouvement humain, trad. du holl. Desclée de Brouwer, Paris, 1957.
- CAILLOIS R., « Note sur l'analyse réflexive et la réflexion phénoménologique », *Deucalion* 1. Paris, 1946, pp. 125-139.
- CALLADINE D., « Quelle sorte d'hommes voulons-nous former? », *Foi et Education*. Paris, 1961 / 55, pp. 25-35.
- CALÒ G., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*. Roma, 1935.
- CAMPICHE P., « Le cinéclub de Lausanne », *Education cinématographique* (pp. 450-452).
- CANUS J., « La psychologie collective de l'adolescent et ses rapports avec les problèmes de l'éducation », *Informations psychologiques*. Paris, 1955.
- CANAL A., *Adolescence, âge de crise? son affrontement au monde d'aujourd'hui*. Privat, Paris, 1961.
- CANTOR & COREY, *The teaching-learning process*. Dryden Press, Philadelphia, 1953.
- CARMICHAEL L. (Edit.), *Manual of child psychology*. J. Wiley, New-York, 1954.
- CARNEIRO LEÃO A., *Adolescência, sus problemas y su educación*, trad. du port. UTEHA, Mexico, 1951.
- *Panorama sociologique du Brésil*. PUF, Paris, 1953.
- CARUSO I. A., *Pour une psychanalyse de la personne*. Edit. Seuil, Paris, 1962.
- « La psychanalyse est-elle sociale? », *Esprit*. Paris, 1961 / 3, pp. 420-437.
- CASAMAYOR L., « Dialogue », *Esprit*. Paris, 1957 / 11, pp. 500 ss.
- CASTLE E. B., *Moral Education in christian times*. Allen-Unwin, Londres, 1958.
- CATTESSON J., « A propos de la philosophie morale d'E. Weil », *R.Méta.m.* Paris, 1962 / 3, pp. 362-375.
- CECCATY M. DE, « Essai d'énoncé biologique », *La sexualité* (pp. 1712-1723).
- CHANCHREL L., *Le théâtre et la jeunesse*. Bourrellier, Paris, 1946.
- *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris, s.d.
- CHARBONNEAU B., « L'homme dans son temps et dans son lieu », *L'homme dans son temps et dans son lieu*.
- CHARBONNIER G., *Entretiens avec Cl. Lévi-Strauss*. Jullard, Paris, 1961.
- CHÂTEAU J., *Le jeu de l'enfant*. Vrin, Paris, 1946.
- *L'enfant et le jeu*. Edit. Scarabée, Paris, 1950.
- *Ecole et éducation*. Vrin, Paris, 1957.

- CHÂTEAU J., *La culture générale*. F. Nathan, Paris, 1960.
- *L'enfant et ses conquêtes*. Vrin, Paris, 1960.
- (Editeur), *Les grands pédagogues*. PUF, Paris, 1956.
- « Le jeu et l'enfant », *Psychologie de l'enfant*.
- « Règle et turbulence dans le jeu enfantin », *Diogenes*. Paris, 1962 / 40, pp. 61-81.
- CHÂTELAIN F., *La discipline dans l'école nouvelle*. Presse Ile de France, Paris, s.d.
- *Les principes de l'éducation nouvelle*. Presse Ile de France, Paris, s.d.
- & COUSINET R., *L'état présent de l'école nouvelle*. Ibid. Paris, s.d.
- CHAZAL J., *Etudes de criminologie juvénile*. PUF, Paris, 1952.
- *Les droits de l'enfant*. PUF, Paris, 1962.
- *Déconcertante jeunesse*. PUF, Paris, 1962.
- CHIRPAZ F., « L'intention de rencontre », *La sexualité* (pp. 1833-1838).
- CHOISY A., « L'ingénieur dans le monde actuel et l'Europe de demain », *Bulletin technique de la Suisse romande*. Lausanne, 1959.
- CHOMBAT DE LAUWE P. J., « Influence de la rue sur l'enfant », *Ecole des parents*. Paris, 1955-56.
- « L'homme et la promotion de la femme », *Ecole des parents*. Paris, 1957-58 / 10, pp. 3-10.
- CHOUET M., « Réflexions sur l'autorité », *Bulletin du CPE*. Genève, pp. 10-15.
- CHOYNOWSKI, « La psychologie de l'adolescence », N° sp. *R.A.N.* 1962 / 4.
- CHRISTOFF D., *La recherche de la liberté*. PUF, Paris, 1956.
- « L'éveil de la philosophie à la conscience dans la dernière pensée de Pierre Thévenaz », *Etudes de lettres*. Lausanne, 1962, pp. 229-248.
- Church college (The), « Report of a WSCF conference ». Genève, 1950.
- Cine y educacion, N° sp. de la *Revista española de pedagogia*. Madrid, 1952.
- Cinclubs de jeunes (Les), N° sp. *Enfance*. Paris, 1957.
- Cinéma des Blousons noirs (Le), N° sp. *Présence du cinéma*. Paris, 1960 / 4-5.
- Cinéma et enseignement, N° sp. *Cah. péd.* Paris, 1948 / 49.
- Cinéma, fait social (Le). Institut Solvay, Université de Bruxelles, 1960.
- Civilisations du monde contemporain, N° sp. *Cah. péd.* Paris, 1962 / 35.
- Civilisation technicienne (La), *Arguments*. Paris, 1962 / 27-28.
- CLAPARÈDE ED., *Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*. Genève, 1919.
- *L'éducation fonctionnelle*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, s.d.
- CLAUSSE A., *Philosophie de l'étude du milieu*, réflexions critiques sur la pédagogie contemporaine. Edit. Scarabée, Paris, 1962.
- CLAUSSE R., « De l'humanisme classique à l'humanisme social », *Adolescence*. ULB (pp. 123-136).
- CLUD JEAN MOULIN, *L'Etat et le citoyen*. Edit. Seuil, Paris, 1961.
- COHEN A. K., *Kriminelle Jugend, zur Soziologie jugendlichen Bandenwesens*, trad. de l'amér. Rowohlt, Hambourg, 1961.
- COHEN-SÉAT G., *Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma*, Introduction générale, notions fondamentales et vocabulaire de filmologie. PUF, Paris, 1946.
- *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*. PUF, Paris, 1961.
- et FOUGEYROLLES P., *L'action sur l'homme: cinéma et télévision*. Denoël, Paris, 1961.
- COLE L., *Psychology of adolescence*. Rainhart, New-York, 1951.
- COLIN P., « Rôle de l'enseignement de la philosophie dans l'évolution psychologique et spirituelle des adolescents », *Enseignement de la philosophie* (pp. 135-145).

- COLLIGNON M., « La notion d'histoire pubertaire et son importance dans la psychologie », *Adolescence, Enfance*.
- CONGAR R. P., « La conversion, étude théologique et psychologique », *Parole et Mission*. Paris, 1960, pp. 498-523.
- CONILH J., « Sous l'angle du possible », *Esprit*. Paris, 1959 / 9, pp. 220 ss.
- CONQUET A., *Aspects de l'éducation aux USA, l'enseignement et la formation professionnelle*. Vitte, Paris, 1953.
- COOK L. A. & COOK E. F., *A sociological approach to education, a revision of community backgrounds of education*. Mc Grow Hill, Toronto, 1955.
- COPFERMANN E., *La jeunesse des blousons noirs*. Maspero, Paris, 1962.
- CORDELIEN S., *Les adolescents face à leur avenir, étude sur les raisons de leur choix professionnel*. Edit. sociales françaises, Paris, 1957.
- CORREIA A., « Sobre a cultura e o livro em Portugal e no estrangeiro », *Seara nova*. Lisbonne, 1962 / 1403 et 1404, pp. 193-196 et pp. 235-238.
- COTTE, « L'évolution psychologique de l'adolescent », *A criança portuguesa*. Lisbonne, Ano X, 1956.
- COTTELARD J., « Vrais problèmes de l'éducation nationale », *Cah. péd.* Paris, pp. 44-48.
- COUSINET R., *Une méthode de travail libre par groupe*. Edit. Cerf, Paris, 1945.
- *L'école nouvelle*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1950.
- *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*. PUF, Paris, 1950.
- (Editeur), *Leçons de pédagogie*. PUF, Paris, 1952.
- *La formation de l'éducateur*. PUF, Paris, 1952.
- *La culture intellectuelle*. Presse de France, Paris, 1956.
- *La vie sociale des enfants*. Edit. Scarabée, Paris, 1956.
- *La pédagogie de l'apprentissage*. PUF, Paris, 1959.
- *L'expression dans l'école nouvelle*. Ibid., Paris, s.d.
- *L'enseignement de la grammaire*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, s.d.
- CRAMER, « Folgerichtungen für die Sozialarbeit », WÜRZBACH (Edit.), *Die junge Arbeiterin* (pp. 382-437).
- CROZIER M., « Défense du bien-être », *Le Bien-être* (p. 47).
- Culture cinématographique (La) et l'enseignement, N° sp. *Cah. péd.* Paris. 1960.
- DALMAS L., « Ainsi vieillit notre jeunesse », *Jeunesse, qui es-tu ?* (pp. 163-202).
- DANIÉLOU J., « La crise du sens de la vérité », *L'enseignement de la philosophie* (pp. 146-162).
- DAVIS J. A., « The social function of anxiety », *The Adolescence* (pp. 199-214).
- DEARBORN L. W., « Autoerotism », *Encyclopedia of sexual behavior* (pp. 204-215).
- DEBESSE M., *Comment étudier les adolescents*. PUF, Paris, 1938.
- *La crise d'originalité juvénile*. PUF, Paris, 1938.
- *L'adolescence*. PUF, Paris, 1943.
- *Les étapes de l'éducation*. PUF, Paris, 1956.
- (Edit.), *Psychologie de l'enfant, de la naissance à l'adolescence*. Edit. Bourrellier, Paris, 1956.
- « La crise d'adolescence », *Cahiers protestants*. Genève, 1948, pp. 19-31 et 65-75.
- « De l'enfance à l'adolescence », *Ecole des parents*. Paris, 1949 / 3, pp. 17-25.
- « La pensée pédagogique de R. Hubert », *Revue philosophique*. Paris, 1952, pp. 235-245.
- « L'adolescence et les problèmes psychogénétiques », *Revue philosophique*. Paris, 1951.

- DEBESSE M., « Psychologie du problème moral chez l'adolescent », *Ecole des parents*. Paris, 1952, pp. 29-39.
- « Les problèmes pédagogiques de l'adolescence », *Leçons de pédagogie* (pp. 139-157).
- « Le dialogue parents et enfants et le conflit des générations », *Ecole des parents*. Paris, 1955.
- « Les méthodes pédagogiques », *La formation éducative* (pp. 759-863).
- « Travail scolaire et travail industriel », *Cahiers de pédagogie*. Bruxelles, 1955.
- « Définition de l'adolescence », *Vers l'éducation nouvelle*. Paris, 1955 / 30, pp. 70-75.
- « Le rôle des parents au moment de la puberté », *Ecole des parents*. Paris, 1956.
- « L'adolescence », *Psychologie de l'enfance* (pp. 66-74).
- « Le caractère et les caractères », *Psychologie de l'enfant* (pp. 173-180).
- « L'adolescence est-elle une crise? », *Adolescence, Enfance* (pp. 287-300).
- DEBRIJ J. H., *Les fondements de l'art cinématographique*, I: art et réalité au cinéma. Edit. Cerf, Paris, 1960.
- DECKER D. E. T., « Réflexion sur la formation des professeurs de sciences pour les écoles secondaires », *R.A.N.* Paris, 1961 / 4.
- DECRODES, *Le docteur Decroly et quelques-uns de ses principes pédagogiques*. Ermitage, Bruxelles, 1955.
- DECURTIUS L., *Film und Jugendkriminalität*. Juris V., Zurich, 1961.
- DEGUY M., « Le bien-être et le risque », *Le Bien-être* (pp. 42-43).
- DELCOURT M., « Valeur sociale d'un rite religieux : la première communion collective », *Diogenes*. Paris, pp. 83-92.
- DELENOLADE J., « Essai sur la signification de la parole », *Signes et symboles* (pp. 13-48).
- DELUX R., « Philosophie, ce luxe nécessaire », *G.H. Aarau*, 1961 / 62-4, pp. 241-250.
- DELVAUX M. A., « Principes et méthodologie de l'enseignement du cinéma », *Le cinéma, fait social* (pp. 197-213).
- DERBOLAV J., « Existentielle Begegnung und Begegnung als Problem », *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, 1957 / 3.
- DERSIN, « L'enfant d'aujourd'hui devant le livre », *Cah. péd.* Paris, 1960, N° 20.
- « La culture écrite aujourd'hui », *Cah. péd.* Paris, 1960, pp. 4-9.
- DESCARTES, *Les passions de l'âme*. Vrin, Paris, 1955.
- DEUTSCH H., *Psychology of women*, tome I : Youth and childhood. Grune and Stratton, New-York, 1944.
- DEWEY J., *The school and the society and The child and the curriculum*. Univ. Chicago Press, Chicago, 1956.
- DIEL P., *Les principes de l'éducation et de la rééducation fondés sur l'étude des motivations intimes*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1961.
- DIMOCK H. S., *Rediscovering the adolescent*. Association Press, New-York, 1937.
- DINTZER L., *Le jeu d'adolescence*. PUF, Paris, 1946.
- « L'adolescent », *Cah. péd.* Paris, 1950, pp. 116 ss.
- « L'adolescent ouvrier et la machine », *L'homme et ses œuvres*.
- « L'adulte contre l'adolescent », *L'homme et son prochain*.
- Dishormones conjugales (Lés)*, N° sp. *Ecole des parents*. Paris, 1956-57 / 8.
- DOBINSON C., *Technical education for adolescents*. Harrap, New-York, 1951.
- DOMENACH J.-M., « Définitions », *Esprit*. Paris, 1959 / 9, pp. 198-219.
- DONDEVYNE, « L'idée de tolérance », *L'homme et ses œuvres*.
- DORT D., « Le cinéma est-il une religion? », *France-Observateur*. Paris, 1. 3. 62.

- DOTTRENS R. *L'école nouvelle en Autriche*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1930.
- *Le problème de l'inspection scolaire*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1931.
- *Education et démocratie*, Réflexions, Responsabilités, Perspectives. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1946.
- DOUCY L., « L'enseignement de Paul Ricoeur sur le Mal », *Foi et Education*. Paris, 1962, pp. 127-134.
- DREYFUS D., « Cinéma et langage », *Diogenes*. Paris, 1961 / 35, pp. 26 ss.
- DUBIEF H., « Aspects historiques du sentiment national », *Foi et Education*. Paris, 1957.
- DUBLINEAU D' J., « L'adolescent et sa famille », *Ecole des parents*. Paris, 1953, pp. 16-28.
- « Le rôle des parents dans la maturité affective des enfants », *ibid.* 1958.
- DUFRENNE M., *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, tomes I et II. PUF, Paris, 1955.
- « Mythe, science et éthique du sexe », *La sexualité* (pp. 1702-1710).
- DUHAMEL G., *Scènes de la vie future*. Mercure de France, Paris, 1930.
- DUMAS A., « Sexe et langage », *La sexualité* (pp. 1889-1898).
- « S. de Beauvoir et la révolte de la femme », *Foi et Education*. Paris, 1961 / 56 (pp. 57-67).
- DUMAS F., « Conclusions », *Les femmes au travail* (pp. 949-969).
- DUMAZEDIER J., *Vers une civilisation du loisir?* Edit. Seuil, Paris, 1962.
- et F. DE CHARNAC, *Bibliographie française concernant les sciences sociales du loisir* (miméographiée). CNRS, Paris, 1959.
- DUMERY H., *La foi n'est pas un cri*. Edit. Seuil, Paris, 1959.
- DUMONT R., *Terres vivantes*. Plon, Paris, 1961.
- DUNAS N., « Les fausses conceptions de la foi », *Parole et Mission*. Paris, 1959, pp. 345-364.
- DURAND G., *L'adolescent et les sports*. PUF, Paris, 1957.
- DURAND S. M., *Pour ou contre l'éducation nouvelle*. Desclée de Brouwer, Paris, 1948.
- DURIEX CL. et M., « Un inconnu dans la nation : l'adolescent du milieu ouvrier », *Les adolescents ont-ils droit à l'éducation?* (pp. 9-21).
- DUVEAU G., *Les instituteurs*. Edit. Seuil, Paris, 1957.
- *Sociologie de l'utopie et autres essais*. PUF, Paris, 1961.
- DUYCKAERTS F., *La notion de normal dans la psychologie clinique*, introduction à une critique des fondements théoriques de la psychothérapie. Vrin, Paris, 1954.
- EBBERSOLT J.-G., « Y a-t-il une morale laïque? », *Laïcité et paix scolaire* (pp. 146-149).
- EBY F., *The development of modern education*. Prentice Hall, New-York, 1952.
- ECK D., « Coup de foudre et choix conjugal », *Eludes*. Paris, 1959 / 7.
- Ecole et société*, P. NAVILLE (Edit.). Rivière, Paris, 1959.
- Education (L')*, Les enseignements pontificaux. Desclée de Brouwer, Paris, 1955.
- Education du caractère (L')*, N° sp. *Cah. péd.* Paris, 1956 / 2.
- Education du citoyen (L')*, *Cah. péd.* Paris, 1959 / 12.
- Education civique des jeunes filles (L')*, N° sp. *R.A.n.* Paris, 1959, Vol. XI, N° 7.
- Education des femmes (L')*, N° sp. *R.Int.ed.ad.* Paris, Vol. XIV, 1962, N° 3.
- Education and mental health*, WALL (Edit.). Unesco, Paris, 1955.
- Education and morals*, Year book of education. Evans Brothers, Londres, 1951.
- Education religieuse (Où en est l')*, N° sp. *Educateurs*. Paris, 1957.
- Education and technology*. Unesco, Paris, 1952.
- Education in a technological era*, *Student World*. Genève, 1960, pp. 374-379.
- EDWARDS V. C., « Adolescence and society », *The Adolescence*.

- EDWARDS-REES D., *Christianity and adolescence*. Religion education press, Londres, 1947.
- EHRET J., « Die Entwicklung der Sowjetpädagogik und die neueste Entwicklung der Sowjetpädagogik », *Cluflas*. Zurich, 1959-1960.
- Eight thousand adolescents*, READ (Edit.). Allen & Unwin, Londres, s.d.
- EISENSTADT S. N., « Archetypal patterns of Youth », *Youth change and challenge* (pp. 28-46).
- ELIADE M., *Naissances mystiques*. Gallimard, Paris, 1959.
- *Das Heilige and das Profane*, vom Wesen des Religiösen. Rowohlt, Hambourg, 1957.
- ELLUL J., *La technique ou l'enjeu du siècle*. Colin, 1954.
- « L'enseignement concret », *Réforme*. Paris, 1957.
- « Notes pour une éthique du temps et du lieu », *L'homme dans son temps et dans son lieu*.
- ELSEN C., *Homo eroticus*, Esquisse d'une psychologie de l'érotisme. Gallimard, Paris, 1953.
- EMMANUEL P., *Poésie, raison ardente*. LUF, Fribourg, 1948.
- Encyclopedia of sexual behavior (The)*. Hawthorn, New-York, 1961.
- Enseignants et la réforme (Les)*, N° sp. *Esprit*. Paris, 1962 / 8.
- Enseignement du cinéma (L')*, *Image et son*. Paris, 1961 / 142.
- Enseignement du latin (L')*. Ile de France, Paris, 1961.
- Enseignement de la philosophie (L')*, *Recherches et débats* 36. A. Fayard, Paris, 1961.
- Enseignement des sciences naturelles (L')*, N° sp. *Cah.péd.* Paris, 1961 / 27.
- Enseignement technique et enseignement du second degré (L')*, N° sp. *Cah.péd.* Paris, 1959.
- Equilibre des études (L')*, N° sp. *Cah.péd.* Paris, 1962 / 32.
- Equipes d'élèves (Les)*, *Cah.péd.* Paris, 1961 / 30.
- ERIKSON E. H., « Youth : fidelity and diversity », *Youth change and challenge* (pp. 5-27).
- Erziehung wofür?* Kröner V., Stuttgart, 1956.
- ESCARPIT R., *L'humour*. PUF, Paris, 1960.
- *École laïque, école du peuple*. Calmann-Lévy, Paris, 1960.
- ETIEMBLE, *Le mythe de Rimbaud*, tome I-II. Gallimard, Paris.
- Existence (L')*, GRENIER (Edit.). Gallimard, Paris, 1945.
- FAU R., *Les groupes d'enfants et d'adolescents*. PUF, Paris, 1952.
- FAVEZ-BOUTONNIER M^{me}, « La crise d'adolescence », *Psyché*. Paris, 1946, pp. 61-67.
- « Les disharmonies familiales », *Les disharmonies familiales* (pp. 1-9).
- « La vie sentimentale et sexuelle de l'adolescente », *École des parents*. Paris, 1 53 / 3.
- « La rééducation des enfants inadaptés », *La formation éducative* (pp. 907-924).
- FEBVRE L. et P. LEVILLOT, « L'enseignement de l'histoire », *Leçons de pédagogie* (pp. 92-111).
- Femme au travail (La)*, N° sp. *Esprit*. Paris, 1961 / 5.
- FERAY G., « Les problèmes actuels de la coordination entre les disciplines », *Cah.péd.* Paris, 1961 / 30, pp. 15-17.
- FÉRENCZI V., « Quelques implications psychosociales du film et de l'action éducative », *Présence africaine*. Paris, 1961, pp. 104-123.
- FERNANDES F., *A etnologia e a sociologia no Brasil*. Edit. Anhembi, S. Paulo, 1958.
- FERRIER F., « Quelques aspects de l'éducation religieuse dans les lycées et collèges », *Où en est l'éducation religieuse* (pp. 205-212).

- FERRIÈRE A., *L'école active*, I et II. Edit. Forum, Genève, 1922.
 — *L'école sur mesure à la mesure du maître*. Genève, 1922.
 — *Transformons l'école*. Edit. Oliven, Genève, 1947.
 — *Brève initiation à l'éducation nouvelle*. Bourrellier, Paris, 1951.
- FERRY G., « Entrée du jeune ouvrier dans la vie professionnelle », *École des parents*. Paris, 1957-58 / 6.
- Film and education. Philosophical Library, New-York, 1948.
- FISCHER K. VON, « Bedeutung und Aufgabe der Musik im Rahmen des Gymnasialunterrichts », *G.H. Aarau*, 1961 / 62-5, pp. 305-316.
- FLAMM L., « Bonheur et bien-être », *Le Bien-être* (pp. 44-46).
- FLEMING C. M., *The social Psychology of education*. Oxford Univ. Press, Londres, 1944.
 — *Adolescence*. Oxford Univ. Press, Londres, 1951.
 — *Research and the basic curriculum*. Univ. of London, Londres, 1945.
- FLITNER A., « Schelsky und die Pädagogik », *Neue Sammlung*. 1961 / 4, pp. 278-285.
- FLITNER W., *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1958.
 — *Hochschulreife und Gymnasium*. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1959.
- FLORENTIN F., « Le repos », *Christianisme social*. Paris, 1962 / 12, pp. 3-11.
- FLOUD J., « Die Schule als selektive Institution », *Soziologie der Schule* (pp. 40-51).
- FÖRSTER F. W., *Erziehung und Selbsterziehung*, Hauptgesichtspunkte für Eltern, Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger. Schulthess V., Zurich, 1917.
 — *Politische Erziehung*. Herder V., Freiburg i. B., 1959.
- FOUBEYROLAS P., « La famille comme communauté de loisirs », *Le loisir* (pp. 1073 ss).
 — « La crise contemporaine de la politique », *Arguments*. Paris, 1962, n° 27 / 28, pp. 29-33.
- FOURASTIÉ J., « Trois recherches sur le proche avenir de l'humanité », *Diogenes*. Paris, 32, pp. 3-21.
- FRAISSE P., *Psychologie du temps*. PUF, Paris, 1957.
- Français (Le), langue vivante, N° sp. *Esprit*. Paris, 1962 / 11.
- FRANCASTEL P., « Art et psychologie », *La psychologie au XX^e siècle*.
 — *Art et technique*. Edit. Minuit, Paris, 1956.
- FRANÇOIS L., « Ce qu'est l'autorité pour le maître », *École des parents*. Paris, 1953-54 / 8, pp. 1-14.
- FRANK L. K. (Edt.), *Personality development in adolescent girls*. Child development publications, New-York, 1953.
- FRANKHAUSER G., *Das Wort Gottes als Kriterium der Pädagogik*. EVZ V., Zurich, 1957.
 — *Das Entwicklungsmodell der Spirale und die Jugendentwicklung*. P. Haupt, Bern, 1962.
- FREINET E., *Naissance d'une pédagogie populaire*. Cannes, s.d.
- FREINET G., *L'éducation du travail*. Ed. Orphys, Cannes, 1945.
 — *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Bourrellier, Paris, 1956.
 — *Plus de teçon*. Cannes, s.d.
 — *Par-delà le premier degré*. Cannes, s.d.
- FREIRE P., *Educação e atualidade brasileira*. Recife, 1959.
- FRENCH R. S., « Youth work: beginning a theological reflection on its collapse », *Ecumenical Review*. Genève, 1963 / 2, pp. 137-143.
- FRIEDEL H., « La part des sciences naturelles », *Foi et éducation*. Paris, 1957 / 39, pp. 91 ss.
 — « Professorat et prophétie », *Foi et éducation*. Paris, 1956.

- FRIEDENBERG L., *The teacher in the modern theater of France*. New-York, 1934.
- FRIEDMANN G., *Humanisme du travail et humanité*. Colin, Paris, 1950.
- « L'apprentissage », *Esprit*. Paris, 1946, pp. 434-471.
- « Contenu social et familial de films actuels », *Ecole des parents*. Paris, 1955-56.
- « Les jeunes aux prises avec notre monde technique », *Jeunesse qui es-tu ?* (pp. 20-34).
- « Pour l'épanouissement du bien-être », *Le Bien-être* (pp. 10-13).
- « Le loisir et la civilisation technicienne », *Aspects sociaux du loisir* (pp. 551-563).
- « Enseignement et culture de masse », *Communications*. Paris, 1962 / 1, pp. 3-15.
- FROMM E., *Psychoanalyse und Ethik*, trad. de l'angl. Diana V., Zurich, 1954.
- FULDIGNONI, « La peur au cinéma », *Les peurs de l'homme*.
- FURTER P., « Le rôle du maître comme présence », *Cah.péd.* Paris, 1960.
- « Le manuel de français à l'étranger », *Cah.péd.* Paris, 1960.
- « Education religieuse, éducation chrétienne, enseignement religieux chrétien », *Réforme*. Paris, 24. 9. 60.
- « La révolte des jeunes, I-II-III », *ibid.* Paris, 1961.
- « Face à face avec des élèves suisses-allemaniques », *Revue de l'Association suisse pour l'enseignement commercial*. St-Gall, pp. 190-197.
- « L'Initiation au cinéma par les livres », *G.H.* Aarau, 1962, pp. 329 ss.
- « Révélation et éducation », *R.Th.Ph.* Lausanne, 1962, pp. 117 ss.
- et M. SCHAUB, « Une expérience didactique d'enseignement du cinéma », *G.H.* Aarau, 1962, pp. 341 ss.
- FUZELLIER E., « La possibilité d'un enseignement du cinéma », *Cinéclubs de jeunes* (pp. 377-382).
- GABEL J., *La fausse conscience*. Edit. Minuit, Paris, 1962.
- GAITSKELL CH. R. & M. R., *Art education during adolescence*. Harcourt Brace & Comp., New-York, 1954.
- GAL R., *Où en est la pédagogie ?* Buchet-Chastel, Paris, 1961.
- GALICHON, « Quelle place notre société réserve-t-elle aux jeunes ? », *Ecole des parents*. Paris, 1957-58, pp. 8-18.
- GANDILLAC M. DE, *La sagesse de Platon*. Plon, Paris, 1952.
- « Approches de l'unicité », *Existence* (pp. 55-67).
- GARRISON K. C., *The psychology of adolescence*. Prentice Hall, New-York, 1956.
- GATHELIER G., *L'éducation religieuse des adolescentes*. Vitte, Paris, 1957.
- GATTEGNO C., *Introduction à la psychologie de l'affectivité et à l'éducation à l'amour*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1952.
- « Gedanken zum Problem einer Mittelschulreform », *Neue Zürcher Zeitung*. Zurich, 19. 2. 63.
- GESSELL A. AND OTHERS, *Youth, The years from 10 to 16*. Hamilton, New-York, 1956.
- GEX M., « La caractérologie, science et philosophie », *Dialectica*. Zurich, s.d.
- « La caractérologie purement psychologique », *Dialectica*. Zurich, s.d.
- GILEN L. S. J., « Neuere Forschungen über das Gewissen », *Scholastik*. Herder V., Freiburg i. B., 1962, pp. 395-398.
- GOBLOT F., « Quelques réflexions », *Cah.péd.* Paris, 1950.
- « Equilibrer ou choisir ? », *Cah.péd.* Paris, 1962 / 32, pp. 36-39.
- GOBRY Y., *Les niveaux de la vie morale*. PUF, Paris, 1956.
- *La personne*. PUF, Paris, 1961.
- GODINHO V. M., « Geografia e geografia aplicada », *Tempo e modo*. Lisbonne, 1962 / 2, pp. 3-8.

- GOLAY J.-P., « Mémoires prématurées d'un pédagogue cinéophile et sérieux », *Education cinématographique* (pp. 438-449).
- GOLDMANN L., *Recherches dialectiques*. Gallimard, Paris, 1959.
- GORDON C. W., « Die Schulklasse als ein soziales System », *Soziologie der Schule* (pp. 131-160).
- GÖRZ A., *La morale de l'histoire*. Edit. Seuil, Paris, 1959.
- GOTTELAND J., « Les vrais problèmes de l'éducation moderne », *Cah.péd.* 1960 / 18.
- GOUST F., *L'adolescent dans le monde moderne*. Bloud & Gay, Paris, 1946.
- GOUTET J., « Quelques vues et leçons de la sociologie contemporaine », *Ecole des parents*. Paris, 1955-56 / 2, pp. 1-18.
- GRAF P. T., « Politischer Unterricht an unsern Mittelschulen », *G.H. Aarau*, 1962-63 / 2, pp. 96-100.
- GRANDJEAN B. et P. BRUNNER, « Considérations sur l'enseignement de la géographie dans les écoles du second degré », *G.H. Aarau*, 1962, pp. 30-37.
- Grands pédagogues (Les)*, J. CHÂTEAU (Edit.). PUF, Paris, 1956.
- GRÉGOIRE M., « Un dernier mot sur l'amour », *La sexualité* (pp. 1049 ss).
- « Mythes et réalités », *La sexualité* (pp. 741-760).
- GRILLOT DE ROCHE F., « Dimension sonore », *L'univers filmique* (pp. 119-135).
- GROJEANNE P., « Le monde des objets techniques, les problèmes pédagogiques qu'il pose », *Foi et éducation*. Paris, 1960, pp. 92-104.
- Gruppenarbeit nach Jenaplan*. Kaiser V., 1958.
- GUITTARD L., *L'évolution religieuse des adolescents*. Spes, Paris, 1952.
- *La pédagogie religieuse des adolescents*. Spes, Paris, 1954.
- GUSDORF G., *Le traité de l'existence morale*. Colin, Paris, 1949.
- *La découverte de soi*. PUF, Paris, 1948.
- *Pourquoi des professeurs?* Payot, Paris, 1963.
- HAAS J. H. DE & WIJN J. F. DE, « Le développement biologique de l'adolescent », *L'adolescence, Enfance*.
- HABERMAS J., « Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie », *Neue Sammlung*. 1961 / 4, pp. 251-278.
- HAGNAUER Y., « Les loisirs et les jeunes », *Les jeunes* (pp. 18-27).
- HAHN H., « Sciences humaines et philosophie », *L'enseignement de la philosophie* (pp. 113-134).
- Halbstarke (Die)*, N° sp. Zürcher Mittelschulzeitung. Zurich, 1963 / 15.
- HALL S., *Adolescence I-II*. Appleton Century Crafts, New-York, 1904.
- HANNE M., « Les problèmes de l'adolescence », *Foi et éducation*. Paris, 1957 / 40.
- HANS H., *Comparative education*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1949.
- HARBSMEIER G., « Ressemblance avec Dieu et pédagogie de l'image de l'homme (trad. all.) », *R.H.phrel.* Strasbourg, 1959, pp. 129-142.
- HARPER R. H., « Petting », *Encyclopedia of sexual behavior* (pp. 812-818).
- HAUSMANN G., *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Quelle und Meyer, Heidelberg, 1959.
- HAVIGHURST R. J. and TABA, *Adolescent character and personality*. J. Wiley, New-York, 1949.
- « Schule und Jugend », *Soziologie der Schule* (pp. 80-90).
- HEIDEGGER M., *Lettre sur l'humanisme*, trad. all. Aubier, Paris, 1957.
- HEIMANN E., *All und Jung*, Viktoria V., Berne, 1960.
- HEINRICH K., *Bibliographie, Film und Jugend*. Frankfurt a. M., 1959.
- *Filmerleben - Filmwirkungen - Filmzerziehung*. Schroedel V., Hambourg, 1961.

- HEBELING G., *Vom Beruf des Mittelschullehrers*. Arche V., Zurich, 1959.
- HELLING F., « Erziehung als Kulturpolitik », *Das Kteinkind, seine Not und seine Erziehung* (pp. 186-195).
- HELLMANN I., « Psycho-analysis and the teacher », *Psycho-analysis and contemporary thought* (p. 58).
- HENRY A.-M., « La pastorale missionnaire auprès des baptisés », *Parole et Mission*. Paris, 1962, pp. 437-460.
- HERSCH J., « La Suisse dans l'Europe actuelle », *Gazette de Lausanne*. 1961.
- HESNARD A., *L'univers morbide de la faute*. PUF, Paris, 1954.
- *Morale sans péché*. PUF, Paris, 1954.
- HESS-HÄBERLI E. et M., *Möglichkeiten und Ziele der modernen Jugendfürsorge*. Morgarten V., Zurich, 1961.
- HEUVEL A. H. VAN DER, « The new situation in the West », *Ecumenical Review*. Genève, 1963-2.
- HEYER G., *Introduction à la psychiatrie infantile*. PUF, Paris, 1952.
- « Cinéma et affectivité », *Ecole des parents*. Paris, 1952-53 / 2.
- « Caractéristiques psychologiques de l'adolescence », *ibid.* 1952-53 / 3.
- « Les parents et les loisirs de l'enfant », *Ecole des parents*. Paris, 1954 / 4.
- HILLMAN J., *Emotion*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1960.
- HODGKIN L. A., *Education and change*. Oxford Univ. Press, Londres, 1957.
- HOFMANNSTADL H. VON, *Buch der Freunde*. Fischer V., Frankfurt a. M., 1949.
- HOFSTÄTTER P. R., *Gruppendynamik*. Rowolt V., Hambourg, 1957.
- HOLLIGWORTH L. S., *The psychology of adolescence*. Staples publications, New-York, 1947.
- HOLLINGSHEAD A. B., *Elmown's Youth, the impact of social classes on adolescence*. J. Wiley, New-York, 1949.
- Homme et l'histoire (L')*, communications du VI^e congrès des sociétés de philo. françaises. PUF, Paris, 1952.
- Homme et ses œuvres (L')*, communications du IX^e congrès des sociétés de philo. françaises. PUF, Paris, 1957.
- Homme et son prochain (L')*, communications du VII^e congrès des sociétés de philo. françaises. PUF, Paris, 1956.
- Homme dans son temps et dans son lieu (L')*, N° sp. Fol et etc. Paris, 1960 / 5.
- HORROCKS J. E., *The psychology of adolescence*. Houghton Midton Company, New-York, 1951.
- « The adolescent », *The manual of child psychology* (pp. 697-735).
- HOWAT, « Scholarship or discipleship », *Religion in education*. Londres, 1956.
- HOZ V. G., « El silencio en el maestro », *Revista española de pedagogía*. Madrid, 1951.
- HUBERT R., *La croissance mentale*, tome II : l'adolescence. PUF, Paris, 1949.
- *Traité de pédagogie générale*. PUF, Paris, 1952.
- HUQUENIN E., *La coéducation des sexes*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1929.
- HUISMAN et VERGER, « De la phénoménologie de l'œuvre à l'œuvre phénoménologique », *L'homme et ses œuvres*.
- HUIZINGA J., *Homo ludens*, trad. du holl. Gallimard, Paris, 1951.
- HÜLSHOFF R., *Das Problem der DuBeziehung im Gedanken des « Hausglückes » bei Pestalozzi*. Lambertus V., Freiburg i. B., 1959.
- HUSON L., « Le naturalisme moral et l'éducation nouvelle », *R.Méta.m.* Paris, 1949, pp. 82-93 et 170-194.

- INHELDER B. et J. PIAGET, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. PUF, Paris, 1956.
- Intellectuels (Les), N° sp. Arguments. Paris, 1960 / 20.
- ISAMBERT A., *L'éducation des parents*. PUF, Paris, 1960.
- « Le choix des métiers », *La femme au travail* (pp. 892-928).
- ISCHER AD., *Notes de pédagogie* (mimeographiées). Neuchâtel, s.d.
- « Méthodes nouvelles et discipline », *Annuaire pédagogique*. Lausanne, 1953.
- JACCARD P., *Politique de l'emploi et de l'éducation*. Payot, Lausanne, 1955.
- JACKS M. J., *Modern trends in education*. Melrose, Londres, 1950.
- JÄNSCH E., *Die Eideckbilder und die typologischen Forschungsmethoden*. Leipzig, 1927.
- JAIDE W., *Eine neue Generation? Eine Untersuchung über Werthhaltung und Leitbilder der Jugendlichen*. Juventa V., München, 1961.
- JAMES W., *Causeries pédagogiques*, trad. angl. Payot, Lausanne, 1930.
- JAOUEN J., *La formation sociale dans l'enseignement secondaire*. Aubier, Paris, 1932.
- JASPERS K., *Philosophie*. Springer V., Berlin, 1948.
- *Die geistige Lage unserer Zeit* (Berne, 1945). Cité d'après la trad. esp. *La situación espiritual de nuestro tiempo*. Labor, Barcelone, 1955.
- JEANSON F., *Le problème moral et la pensée de Jean-Paul Sartre*. Edit. Myric, Paris, 1947.
- *La signification du rire*. Edit. Seuil, Paris, 1950.
- JEFFREYS, « Personal relations in the planned society », *Religion in Education*. Londres, pp. 5-9.
- JERPHAGNON L., « Crise de la philosophie », *Enseignement de la philosophie* (pp. 88-102).
- JENSELD A. T., *The child development and the curriculum*. Columbia Univ. Press, New-York, 1948.
- « Emotion development », *Manual of child psychology* (pp. 833-917).
- Jeunes (Les), Cah.péd. Paris, 1963 / 40.
- Jeunesse, qui es-tu? N° sp. La Nef. Paris, 1955 / 8.
- JOHANNOT L., *Le raisonnement mathématique de l'adolescent*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1947.
- JONES H. E., *The psychology of adolescent development*. Harper, New-York, 1943.
- JOUREL H., *Le scoutisme dans l'éducation et la rééducation*. PUF, Paris, 1951.
- *Mauvais garçons de bonne famille*. Aubier, Paris, 1957.
- JOULIA P., « Savoir, sagesse et réflexion », *Enseignement de la philosophie* (pp. 163-181).
- JOUSSELIN J., *Jeunesse, fait social*. Privat Edit. PUF, Paris, 1959.
- *Citisme et insertion sociale*. Privat Edit. PUF, Paris, 1962.
- « Les loisirs, signes et antidotes d'une civilisation moderne », *Christianisme social*. Paris, 1962 / 1-2, pp. 12-46.
- KÄES R., « Une conquête ouvrière », *Le loistr* (pp. 894 ss).
- KÄOI E. A., « Erziehung und Bildung, versuch einer Abgrenzung », *Neue Zürcher Zeitung*. Zurich, 12. 2. 59.
- KAISER E., *Wir Starken und die Halb Starken*. Flamberg V., Zurich-Stuttgart, 1958.
- KANKEL M., « Current issue in expanding secondary education », *Revue internationale de pédagogie*. La Haye, 5^e année / 2, pp. 155-166.
- KARDINER A. (and others), *The psychological frontiers of society*. Columbia Univ. Press, New-York, 1950.

- KAYSER J., « L'étude du contenu d'un journal, analyse et mise en valeur », *Cah.péd.* Paris, 1961 / 30, pp. 51-60.
- KEILHACKER M., « Le cinéma et les réactions des enfants et des adolescents », *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*. Bruxelles, 1955.
- KENISTON K., « Social change and youth in America », *Youth change and challenge* (pp. 145-171).
- KERSCHENSTEINER G., *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Cité d'après la trad. esp. *El alma del educador*. Labor, Barcelone, 1956.
- KILGUS E., *Wesentzüge der reorganisierten Handelsschule*. Zürich, 1963.
- KILPATRICK W. K., *The intercultural attitude toward making*. Harper, New-York, 1947.
- *Educação por uma civilização em mudança*, trad. de l'angl. Melhoramentos, São Paulo, s.d.
- *La función social, cultural y docente de la escuela*, trad. de l'angl. Losada, Buenos-Aires, 1951.
- Kirche und Schule*. Zwingli V., Zurich, 1944.
- KLEIN V. et A. MYRDAL, *Women's two roles*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1956.
- Kleinkind (Das)*, seine Not und seine Erziehung, P. OSTREICH (Edit.). Berlin, 1932.
- KNGX G. P., « The reticence and wayward of youth », *Advances in understanding the adolescent*.
- KOB J., « Die Rollenproblematik des Lehrerberufes », *Soziologie der Schule* (pp. 91-107).
- KOENIG R., *Materialien zur Soziologie der Familie*. Francke V., Berne, 1946.
- KOURTH PH., « Le sport et l'école », *G.H.* Aarau, 1961, pp. 305 ss.
- KROOK D., *Three traditions of moral thought*. Cambridge Univ. Press, Londres, 1959.
- KUHNEN R. G., *The psychology of adolescent development*. Harper, New-York, 1952.
- LACROIX J., *Timidité et adolescence*. Aubier, Paris, 1936.
- *Les sentiments et la vie morale*. PUF, Paris, 1957.
- *Histoire et mystère*. Castermann. Paris, 1962.
- LAGERIQUE J., « Quelques questions qui me préoccupent », *Cah.péd.* Paris, 1960 / 24, pp. 61-63.
- LAGRÈS Y., « La technique et l'humain », *Progrès et incertitudes de l'éducation nouvelle* (pp. 24-70).
- Laité et paix scolaire*. Berger-Levrault, Paris, 1957.
- Laité et paix scolaire*. N° sp. *Esprit*. Paris, 1959 / 10.
- LAING R. D., *The self and the other, further studies in sanity and madness*. Tavistock organisation, Londres, 1961.
- LALANDE A., *Précis raisonné de morale pratique*. Alcan, Paris, 1930.
- (Edit.), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. PUF, Paris, 1951.
- LAMBERT R., *Os dois Brasis*. Rio de Janeiro, 1959.
- LANDIS PH., *The process of maturing in adolescence and Youth*. Mac Graw Hill, Toronto, 1952.
- LANGER S., *Philosophy in a new key*. Mentor books, New-York, 1952.
- LANGEVELD M. J., « La situation de l'éducateur dans la société humaine », *Revue internationale de pédagogie*. La Haye, V / 2, pp. 142-155.
- « Einen Vater zu haben », *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, 1963 / 1, pp. 10-19.
- LANOEVIN et LOMBARD, « L'enfant et le musée », *L'Architecture d'aujourd'hui*. Paris, 1959.
- Langues vivantes et relations Internationales*, N° sp. *Cah.péd.* Paris, 1962 / 38.

- LAPASSADE G., *L'entrée dans la vie*. Edit. Minuit, Paris, 1963.
- « Le passage des études à la profession », *Ecole des Parents*. Paris, 1957-58 / 8.
 - « Bureaucratie, bureaucratisme, bureaucratisation », *Arguments*. Paris, 1960, n° 17.
 - « Les révoltes sans cause contre le bien-être », *Le Bien-être* (pp. 52-55).
 - « Rousseau et les Encyclopédistes », *Les intellectuels* (pp. 14-21).
- LAPIERRE, « Défaillance de l'esprit civique », *Education du citoyen* (pp. 4-6).
- LAURITO I. B., *Cinema e infância*, plano de estudos e orientação bibliográfica. Cinemateca Brasileira, S. Paulo, 1962.
- LAVELLE L., « Le passé ou l'avenir spirituel », *L'existence* (pp. 103-125).
- LAZARQUES, « L'enseignement des sciences physiques », *Cah.péd.* Paris.
- LEBON G., *Psychologie des foules*. PUF, Paris, 1947.
- LEBOUET L., « Initiation scientifique en troisième », *Cah.péd.* Paris, 1963 / 40.
- LEHRET L. J., *Manifeste pour une civilisation solidaire*. Edit. Ouvrières, Paris, 1959.
- Leçons de pédagogie*, R. COUSINET (Edit.). PUF, Paris, 1950.
- Lecture (La)*, N° sp. *Cah.péd.* Paris, 1962 / 36 et 1962 / 38.
- LEENHARDT A., « L'école est-elle une société protectrice? », *Foi et Education*. Paris, 1959 / 49, pp. 179-184.
- LEENHARDT H., *Connaissance religieuse et foi*. Montpellier, 1941.
- LEEUEW G. VAN DER, *La religion dans son essence et ses manifestations*, trad. du holl. Payot, Paris, 1948.
- LEFÈVRE H., *Introduction à la modernité*. Edit. Minuit, Paris, 1962.
- LEFÈVRE, « Les Jazzfians », *L'homme et ses œuvres*.
- LEFORT C., « La politique et la pensée de la politique », *Lettres Nouvelles*. Paris, 1963 / 32, pp. 19-70.
- LEFORT DES YLAUSES N., « La condition féminine et l'éducation », *R.Int.ed.ad.* Paris, 1962 / 3, pp. 140-149.
- LEFRANC J., « L'Education et la constitution de la personne », *Esprit*. Paris, 1934, pp. 209-225.
- LE GALL A., *Caractérolgie des enfants et des adolescents à l'usage des parents et des éducateurs*. PUF, Paris, 1950.
- LEGMAN, « Psychopathologie des comles », *Temps modernes*. Paris, 1949.
- LE GUILLANT D' L., *Jeunes « difficiles » ou temps difficiles?* Edit. Scarabée, Paris, 1961.
- LEIBHOLZ G., « Demokratie und Erziehung », *Die Deutsche Schule*. 1963 / 2, pp. 57-74.
- LELLO J., « The need for challenge », *Learning for living*. Londres, 1961, pp. 9-12.
- LE MOAL D., « La sexualité à l'adolescence », *Adolescence*, N° sp. *Educateurs*.
- LENGERT R., « Aspekte einer aufbauenden Philosophie bei O. F. Bollnow », *Festgabe für O. F. Bollnow* (pp. 216-223).
- LEPINKY R., « L'explosion scolaire », *Esprit*. Paris, 1962 / 9, pp. 196-217.
- LEROY & VIVES, *Pédagogie sportive et athlétisme*. Bourrellier, Paris, 1949.
- LE SENNE R., *Obstacle et valeur*. Aubier, Paris, 1934.
- *Le devoir*. PUF, Paris, 1930.
 - *Traité de caractérolgie*. PUF, Paris, 1952.
 - *La caractérolgie*. Cahiers d'actualité de l'encyclopédie française, Paris, s.d.
- LESFARQUES B., « La classe d'espagnol dans le second degré et la culture des élèves », *Cah.péd.* Paris, 1961 / 30, pp. 33-35.
- LEUTRAT P., « L'enseignement du cinéma », *L'enseignement du cinéma* (pp. 4-22).
- LEVENSON J. R., « La signification historique », *Diogène*. Paris / 32, pp. 23-34.
- LEVINAS E., « Le temps et l'autre », *Le choix, l'existence et le monde*. Arthaud, Paris, 1947.
- « La réalité et son ombre », *Temps modernes*. Paris, 1948.

- LEVI-STRAUSS C., *Tristes tropiques*. Plon, Paris.
- LEVRIER L., « Sagesse et intelligence selon l'Ancien Testament », *Foi et éducation*. Paris, 1959 / 46, pp. 12 ss.
- LEWIN K., « Behaviour and development as a function of the total situation », *Manual of child psychology* (pp. 918-970).
- *Dynamic theory of personality*. Mc Graw Hill, Toronto, 1935.
- LÉZINE I., A. S. Makarenko, *pédagogie soviétique*. PUF, Paris, 1954.
- LIAUQUINAS A., *L'enseignement de la morale*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1938.
- LIÉOÉ P.-A., « La jeunesse au cœur du souci missionnaire », *Parole et Mission*. Paris, 1959, pp. 524-541.
- LIFTON R. J., « Youth and history: individual change in postwar Japan », *Youth change and challenge* (pp. 172-197).
- LIMBORSCH N., « Le psychologue scolaire entre l'adolescent et l'adulte en conflit », *Revue belge de pédagogie*. Bruxelles, pp. 35-38.
- LINTON R., *The cultural background of personality*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1952.
- LOCH W., « Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung », *Festgabe für O. F. Bollnow* (pp. 180-184).
- LÖB M. B., « Social relationships and the development of character », *Education and morals* (pp. 52-66).
- Lotsir (Le), N° sp. *Esprit*. Paris, 1959 / 6.
- Lolsirs (Les), N° sp. *Christianisme social*. Paris, 1962 / 1-2.
- LÖPPE P. D., « Der Philosophie Unterricht an den katholischen Gymnasien der Schweiz », *G.H. Anrau*, 1961 / 62-4, pp. 251-260.
- LORES O., « Le langage de la névrose et de la psychiatrie », *Arguments*. Paris, 1962 / 27-28, pp. 100-107.
- LOUARN M.-Y. LE, « Les Comprehensive schools », *Cah.péd.* Paris, pp. 29-32.
- LOURENÇO M. B. FILHO, *Introdução ao estudo da Escola nova*. Edições Melhoramentos, S. Paulo, s.d.
- LUKÁCS G., *Histoire et conscience de classe*, trad. de l'all. Edit. Minuit, Paris, 1960.
- *Schriften zur Literatursoziologie*. Luchtenhand V., Neuwied, 1962.
- LÜTKENS C., « Die Schule als Mittelklassen-Institution », *Soziologie der Schule* (pp. 22-39).
- « Comentários sobre a geração céptica de Helmut Schelsky », *Humboldt*, edição portuguesa. Hambourg, 1963, pp. 42-53.
- LUZURIAGA L., *Reforma de la educación*. Losada, Buenos-Aires, 1945.
- LYOTARD J. F., *La phénoménologie*. PUF, Paris, 1956.
- MAC GREGOR G., *Aesthetic experience in religion*. Macmillan, Londres, 1947.
- MACKIBBON A., « Le défi de l'adolescence », *Art and Education*. La Haye, 1956.
- MADINIER G., *La conscience morale*. PUF, Paris, 1958.
- MAONABÉ G., « Effets du sport sur le comportement social de l'adolescent », *Revue Internationale de pédagogie*. Bruxelles, V / 1, pp. 98 ss.
- MAISONNEUVE J., « Réflexions sur le collectif et l'interpersonnel », *Cahiers internationaux de sociologie*. Paris, 1951 / X, pp. 94-116.
- *Les sentiments*. PUF, Paris, 1962.
- MAKARENKO A. S., *Le poème pédagogique*, trad. du russe. Ed. langues étrangères, Moscou, 1953.
- *Les drapeaux sur la tour*, trad. du russe. Ibid., Moscou, 1953.
- *L'éducation dans les collectivités d'enfants*, trad. du russe. Edit. Scarabée, Paris, 1956.

- MALE P., « Vie sentimentale et sexuelle de l'adolescence », *Ecole des parents*. Paris, 1952-53 / 3.
- MALLARME F., « Les étapes de l'adolescence et le cours de morale à l'école secondaire », *Adolescence*. ULB (pp. 37-52).
- MALLINSON (Edit.), *Adolescent at school*. Heinemann, Londres, 1949.
- MALRAUX A., *Les voix du silence*. Gallimard, Paris, 1951.
- MALRIEU Ph., *Les émotions et la personnalité de l'enfant*. Vrin, Paris, 1952.
- Manual of child psychology*, L. CARMICHAEL (Edit.). J. Wiley, New-York, 1954.
- Manuels (Les)*. N° sp. Cah.péd. Paris, 1960.
- MARCEL G., *Être et avoir*. Aubier, Paris, 1935.
- *Roma voter*. Aubier, Paris, 1944.
- *Du refus à l'invocation*. Gallimard, Paris, 1940.
- *La technique contre l'humain*. La Colombe, Paris, 1951.
- *Présence et immortalité*. Flammarion, Paris, 1959.
- MARCHAND M., *Le couple de l'éducateur et de l'élève dans leurs relations concrètes*. Université d'Alger, Alger, 1955.
- *Hygiène affective de l'éducateur*. PUF, Paris, 1956.
- MARROU H. I., « L'avenir de la culture classique », *Esprit*. Paris, 1955 / 6.
- MARTIN M., *Le langage cinématographique*. Edit. Cerf, Paris, 1962.
- MARTIN DU GARD R., *Les Thibault*. Gallimard, Paris, 1922 / 40.
- MARTINEZ E. M., *Ciné, juego y sociedad*. Ediciones Rialp, Madrid, 1961.
- MATTO L. A., « Atividades extraclases », *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro XXV, 1956, pp. 61 ss.
- MAUCORPS P.-H., « Jeux de miroirs et sociologie de la connaissance d'autrui », *Cahiers internationaux de sociologie*. Paris, 1962.
- MAURINAC F., *La robe prêtée*. Grasset, Paris, 1925.
- MAURIS E., *Le travail de l'homme et son œuvre*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1950.
- MAUSS M., *Anthropologie et sociologie*. PUF, Paris, 1960.
- MAYER A., « O contributo pedagógico de Heldegger », *Humboldt*. Hambourg, 1961 / 2.
- MEAD M., *Coming of age in Samoa*. Pinguin Books, Londres, 1928 / 54.
- *Growing up in New-Guinea*. Pinguin Books, Londres, 1930 / 54.
- *Male and female*. Mentor Books, New-York, 1955.
- Médecine et adolescence*. Spes, Paris, 1947.
- MEDICI A., *L'école et l'enfant*. PUF, Paris, 1955.
- *L'éducation nouvelle*. PUF, Paris, 1940.
- *L'éducation nouvelle*. PUF, Paris, 1951.
- MEHL R., *La rencontre avec autrui*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1955.
- *De l'autorité des valeurs*. PUF, Paris, 1957.
- *Société et amour, problèmes éthiques de la vie familiale*. Labor et Fides, Genève, 1961.
- « Ethique et théologie », *Le problème de la morale chrétienne*. PUF, Paris, 1948 (pp. 25-74).
- « La structure philosophique de la notion de présence », *R.H.ph.rel.* Strasbourg.
- « Ethique des valeurs et éthique de la Parole de Dieu », *R.T.ph.* Lausanne, 1956, pp. 81-92.
- « La relation maître-disciple », *R.méta.m.* Paris, 1961, pp. 424-435.
- « Communauté familiale et communauté conjugale », *Réforme*. Paris, 3. 3. 62.
- MENDOUSSE P., *L'âme de l'adolescent*. Alcan, Paris, 1909.
- *L'âme de l'adolescence*. Alcan, Paris, 1922.

- MERLEAU-PONTY M., *La structure du comportement*. PUF, Paris, 1953.
- *La phénoménologie de la perception*. Gallimard, Paris, 1945.
- *Signes*. Gallimard, Paris, 1960.
- *Les méthodes en psychologie de l'enfant* (Cours miméographié). CDU, Paris, 1952.
- *Les relations avec autrui chez l'enfant*, 1^{re} partie, (Cours miméographié). CDU Paris, 1951.
- *Psychosociologie de l'enfant* (Cours miméographié). CDU, Paris, 1952.
- « Inédit », *R.méta.m.* Paris, 1962 / 4, pp. 401-410.
- MESNARD P., *Educattion et caractère*. PUF, Paris, 1953.
- MEYLAN L., *Les humanités et la personne*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1944.
- *Ecole de culture*. Berne, 1950.
- MEYNAUD M^{me} J., « Enquête dans les Gymnases de Suisse française », *Gazette de Lausanne*. 7. 9. 63 ss.
- MICHAUX L., « La discipline », *Ecole des parents*. Paris, 1959-60 / 2, pp. 14-30.
- MILLOT A., *L'éducateur et l'action éducatrice*. PUF, Paris, 1941.
- Mittelschulprobleme*, N° sp. Schweizer Monatshefte. Zurich, 1963 / 7.
- MONTAIGU A., *Education and human relations*, Groves Press, New-York, 1958.
- MONTESSORI M^{me}, *De l'enfant à l'adolescent*, trad. de l'ital. Desclée de Brouwer, Paris, 1948.
- *Pédagogie scientifique*, trad. de l'ital. Desclée de Brouwer, Paris, 1952.
- MONTHERLAND H. DE, *La ville dont le Prince est un enfant*. Gallimard, Paris.
- Morales sexuelles et difficultés contemporaines*. Edit. familiales, Paris, 1953.
- Moral situation (The)*, N° sp. *Learning for living*. Londres, 1962 / 11.
- MOREL B., « L'avenir du ministère de l'Eglise dans un monde en voie de sécularisation », *Bulletin CPE*. Genève, 1961.
- « A propos du langage religieux », *Foi et éducation*. Paris, 1958 / 44, pp. 109-115.
- MORIN E., *Le cinéma ou l'homme imaginaire*. Edit. Minuit, Paris, 1956.
- *Les stars*. Edit. Seuil, Paris, 1957.
- *L'esprit du temps*. Grasset, Paris, 1962.
- *Le rôle du cinéma comme facteur d'état dangereux*, communication au Deuxième congrès international de criminologie. Paris, 1953.
- « Ce que n'est pas la bureaucratie », *Arguments*. Paris, 1960 / 17.
- « Le bien-être en question », *Le Bien-être* (pp. 62 s).
- « Amour et érotisme », *Arguments*. Paris, 1961.
- « Le cinéma, la jeunesse, et le romanesque », *Cinéma des Blousons noirs* (pp. 10-14).
- « L'industrie culturelle », *Communications I*. Edit. Seuil, Paris, p. 38-59.
- « Les stars », *Le cinéma, fait social* (pp. 85-94).
- MORIN V., « L'amour bref », *Arguments*. Paris, 1961.
- MOROT-SIN, E., « La caractérologie selon R. Le Senne », *Etudes philosophiques*. Aix, 1955, pp. 476-482.
- MORRIS B. S., « Mental health in the classroom », *Bearings of recent advances in psychology on educational problems*.
- MOUNIER E., *Qu'est-ce que le personnalisme?* Aubier, Paris, 1933.
- *Manifeste au service du personnalisme*. Aubier, Paris, 1936.
- *Le personnalisme*. PUF, Paris, 1951.
- *Traité du caractère*. Edit. Seuil, Paris, 1949.
- MOUNIN G., *Poésie et société*. PUF, Paris, 1962.
- MOUTAUX J., « Les poètes et l'unité de l'humanité », *Cah.péd.* Paris, 1962, pp. 92-100.
- MOUREAUX R., « L'éducation morale et le caractère », *Cah.péd.* Paris, 1949 / 7, pp. 205 ss.

- Mouvements et institutions de jeunesse*, N° sp. *Esprit*. Paris, 1945 / 11.
- MUCHOW H. H., *Die Flegeljahre: Beiträge zur Pädagogik und Psychologie der Vorpubertät*. O. Maier V., Ravensburg, 1950.
- *Sexualreife und sozialstruktur der Jugend*. Rowohlt, Hambourg, 1959.
- *Jugend und Zeitgeist*, Morphologie der Kulturpubertät. Rowohlt, Hambourg, 1962.
- MULLER PH., *Cours sur l'adolescence*, professé à l'Université de Lausanne. Notes manuscrites, 1953.
- « L'accession de l'homme moderne à la vie privée », *Méditations*. Paris, 1962, pp. 133-148.
- MÜLLEN-WIELAND M., *Syngeneia*, Sinn und Wege persönlicher Emporbildung. Francke V., Berne, 1961.
- MURESANO C., *L'éducation de l'adolescent par la composition libre*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1930.
- MURRAY A. V., *Teaching the Bible*. University Cambridge Press, Londres, 1955.
- NABERT J., *Éléments pour une éthique*. PUF, Paris, 1943.
- NEGELE K. D., « Youth and society: some observations », *Youth change and challenge* (pp. 47-67).
- NAHAS H., *La femme dans la littérature existentialiste*. PUF, Paris, 1957.
- NANCY J.-L., « Un certain silence », *Esprit*. Paris, 1963-64, pp. 555-563.
- NATANSON J. et M., « Sexualité et éducation », *Esprit*. Paris, 1962 / 2, pp. 207-226.
- « Les exigences de la démocratisation », *Esprit*. Paris, 1962 / 9, pp. 218-245.
- NATHAN J., « Les problèmes du langage et le mensonge », *Cah.péd.* Paris, 1960 / 19.
- NAVILLE P., *Théorie de l'orientation professionnelle*. Gallimard, Paris, 1944.
- « Origine sociale des élèves de l'enseignement technique », *Ecole et Société* (pp. 35-58).
- « Réflexions sur l'enseignement des sciences sociales dans l'école secondaire », *Revue internationale de pédagogie*. La Haye, IV / 2, pp. 186-193.
- NETZER H., *Die Strafe in Erziehung*. Beltz V., Weinheim, 1959.
- NEWE H., *Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit*. F. Hirt V., Kiel, 1960.
- NIBLETT W. R., « Religious education and others subjects », *Religion in education*. Londres, pp. 10-12.
- NIELSEN R., *Le développement de la sociabilité chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1951.
- CESTREICH P. (édit.), *Das Kleinkind: seine Not und seine Erziehung*, compte-rendu du congrès « Kleinkind Erziehung ». Berlin 1932, K. Zwinf, Jena, 1932.
- ONIMUS J., « Jeunesse innocupée », *Études*. Paris, 1962 / 3, pp. 321-332.
- ORAIMON M., « Introduction à la critique de toute morale sexuelle », *Morale sexuelle et difficultés contemporaines*.
- ORMIAN H., « Quatre schèmes d'évolution de l'adolescence en Israël », *Enfance*. Paris, 1953.
- ORTEGA Y GASSET, *La Rebellón de las masas*. Revista de Occidente, Madrid, 1956.
- PARAIN B., *Recherches sur la nature et les fonctions du langage*. Gallimard, Paris, 1942.
- PARROT PH. et G. GUENEAU, *Les gangs d'adolescents*. Privat, PUF, Paris, 1959.
- PARTRIDGE E. D., *The social psychology of adolescence*. Prentice Hall, New-York, 1956.
- PASMORE, « Introduction » to the catalogue of the national exhibition of children's art. Londres, 1956.
- PAYOT R., « Le cinéma et la jeunesse », *Fol et éducation*. Paris, 1958 / 49, pp. 166 ss.

- PERROUX F., « Travail pour la paix et compétition entre systèmes économiques », *Esprit*, 1962 / 12, pp. 916-934.
- PETERS J. M. L., *L'éducation cinématographique*. Unesco, Paris, 1961.
- PEURS DE PHOINNE (Les) I-II, N° sp. *Bulletin des Amis de Sèvres*. Sèvres, 1959 / 35-36.
- PFÄFF K., *Die Welt der neuen Jugend*. Walter V., Olten, 1962.
- PHILIP A., « L'enseignement laïque : service public », *Latéité et paix scolaire*.
- Philosophie morale*, I : problèmes contemporains, II : la conscience, III : recherches fondamentales. PUF, Paris, 1956, 1959 et à paraître.
- Philosophie und politische Bildung an der Höheren Schule*, H. HOLZAPFFEL (Edit.). Pädagogischer V. Schann, Düsseldorf, 1960.
- PIAGET J., *Deux types d'attitudes religieuses : immanence et transcendance*. ACE, Lausanne, 1928.
- *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan, Paris, 1932.
- *Psychologie de l'intelligence*. Colin, Paris, 1952.
- « Adolescence », *Juventus Helvetica*, Lausanne.
- « L'Education nouvelle », *Encyclopédie française*. Paris, tome XV, 15. 26. 64.
- et B. INHILDER, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. PUF, Paris, 1958.
- PIEL J., « Prospective et pensée anticipatrice », *Critique*. Paris, 1960 / 163, pp. 1070-1082.
- PIÉRON H. (Edit.), *Vocabulaire de psychologie*. PUF, Paris, 1951.
- PIGUET J.-CL., « Du dialogue », *Etudes philosophiques*. Aix, 1953, pp. 279-289.
- PITTALUNGA G., *Temperamento, caracter y personalidad*. Fondo económico de cultura, Mexico, 1954.
- PLANCHARD E., *La pédagogie scolaire contemporaine*. Bruxelles, 1952.
- *A investigação pedagógica, objeto, métodos, resultados*. A. Amado, Coimbra, 1960.
- POHL J., « Attitude devant la langue », *Les manuels*.
- PRÆTORIUS (Edit.), *Die Sprache*. Oldenburg V., München, 1959.
- Préparation aux carrières de l'avenir, à la conquête de l'an 2000*. La Suisse, Lausanne, 1958.
- Préparation au mariage (La)*, N° sp. *Ecole des parents*. Paris, 1953 / 54.
- Presse et l'enseignement (La)*, N° sp. *Cah.péd.* Paris, 1960 / 18.
- PRÉVOT G., *Pédagogie de la coopération scolaire*. PUF, Paris, 1960.
- Problems of secondary education today (The)*. University London, Londres, 1955.
- Progrès et incertitudes de l'éducation nouvelle*. Privat, PUF, Paris, 1953.
- PROHASKA L., *Pädagogik der Begegnung, Entwurf einer ganzheitlichen Erziehungslehre*. Harder V., Freiburg i. B., 1961.
- Projet d'un gymnase à orientation économique et sociale*. Zurich, 1956.
- PROST A., « Réflexions sur le contenu d'un enseignement rénové », *Esprit*. Paris, 1956 / 9, pp. 246-268.
- Psychoanalysis and contemporary thought*, SUTHERLAND (Edit.). Hogarth Press, Londres, 1958.
- Psychologie de la littérature féminine*, N° sp. *Table Ronde*. Paris, 1956.
- Psychologie de l'enfant*, M. DEBESSÉ (Edit.). Bourrellier, Paris, 1956.
- PUELLES A. M., « Los límites de la educación en Jaspers », *Revista española de educación*. Madrid, 1952.
- RAAPKE H. D., *Das Problem des freien Raumes im Jugendleben*. Beltz V., Weinheim, s.d.

- RAILLON L., « Aspects psychopédagogiques des foyers de jeunes travailleurs », *Ecole nouvelle française*. Paris, 1957.
- « L'adolescent et la culture écrite », *Educateurs*. Paris, 1950.
- « Les adolescents ont-ils droit à l'éducation ? », *Educateurs*. Paris, 58, pp. 1-8.
- « La pédagogie des loisirs », *Le loisir* (pp. 1093-1102).
- RAMANGELINA M., « Simples jalons pour une révolution créatrice », *Présence africaine*. Paris, 1962, pp. 25-59.
- RAMBAUD CH., *Initiation au cinéma*. Edit. Liget, Paris, 1960.
- RAMBAUD M., « Le mouvement du latin vivant », *Cah.péd.* Paris, 1961 / 29, pp. 10-16.
- READ B. H. (Edit.), *Eighty thousand adolescents: a study of young people in the city of Birmingham*. Allen & Unwin, Londres, 1950.
- READ H., *Education through art*. Faber & Faber, Londres, 1943.
- « L'avenir de l'éducation artistique », *Art and education*. New-York, 1956.
- READ M., *Education and cultural tradition*, University of London. Londres, 1950.
- RÉAU L., *Iconographie de l'art chrétien*. PUF, Paris, 1955.
- REICH H. VON, « Volksschullehrer-Beruf und soziale Mobilität », *Soziologie der Schule* (pp. 108-119).
- REEVY W. R., « Adolescent sexuality », *Encyclopedia of sexual behavior* (pp. 52-68).
- Regards sur l'adolescence*, N° sp. Caléchèse. Paris, 1962 / 1.
- REICH R., « Bildungsideal und Schule in der industriellen Gesellschaft », *Neue Zürcher Zeitung*. Zurich, 7. 7. 1962.
- REICH W., *The sexual Revolution*, trad. de l'all. Orgone Institute Press, New-York, 1945.
- Religious instruction*, N° sp. Religion in education. Londres.
- RENNEY R., « American youth today: a bigger cast and a wider screen », *Youth change and challenge* (pp. 124-144).
- Rénovation de l'enseignement du latin (Vers une)*, *Ecole nouvelle française*. Paris, s.d.
- REY-HELME A., « Fonction de l'adolescence », *L'adolescence*, *Educateurs*.
- REYMOND A., *Philosophie spiritualiste*, tome II. Lausanne, 1942.
- RICCI, « Un enseignement indirect », *Education du citoyen* (pp. 32-37).
- « Style secondaire et style technique », *Cah.péd.* Paris, 1959.
- RICHEMOND L. DE, « Les difficultés de l'éducation civique », *Foi et éducation*. Paris, 1960, pp. 13-24.
- RICKMAN J., « The development of the moral function », *Education and morals* (pp. 67-86).
- RIGEUR P. et M. DUFRENNE, G. Marcel et K. Jaspers. Edit. T. P., Paris, 1947.
- RIGEUR P., *Philosophie de la volonté* :
- 1^{re} partie: *Le volontaire et l'involontaire*, Aubier, Paris, 1949.
- 2^{de} partie: *Finitude et culpabilité*, tome I: L'homme faillible, tome II: La symbolique du mal. Aubier, Paris, 1960.
- *Histoire et vérité*. Edit. Seuil, Paris, 1955.
- « Morale sans péché ou péché sans moralisme ? », *Esprit*. Paris, 1948, pp. 294 ss.
- « Méthodes et tâches de la phénoménologie de la volonté », *Problèmes actuels de la phénoménologie*. Paris, 1952 (pp. 111-140).
- « La parole est mon royaume », *Esprit*. Paris, 1955.
- « Le problème de la violence », *Foi et éducation*. Paris, 1957. 40 / 41.
- « Faith and culture », trad. du fr. *Student World*. Genève, 1957, pp. 246 ss.
- « La place de l'œuvre d'art dans notre culture », *Foi et éducation*. Paris, 1957 / 38, pp. 5 ss.

- RICŒUR P., « Le symbole donne à penser », *Esprit*. Paris, 1959, 7 / 8, pp. 60 ss.
- « L'enseignement des humanités dans le monde moderne », *Foi et éducation*. Paris 1959 / 46, pp. 23 ss.
- « Conclusions du Congrès de Bièvres », *Foi et éducation*. Paris, 1959 / 46, pp. 46-49.
- « L'image de Dieu et l'épopée humaine », *Le socius et le prochain*.
- « La merveille, l'errance, l'énigme », *La sexualité* (pp. 1665 ss).
- « Ecolo, Nation, Etat », *Latéité et paix scolaire* (pp. 280-293).
- RIEMERS E., *Recht und Grenzen, einer Berufung auf Luiher in den Bemühungen um die evangelische Erziehung*. Beltz V., Weinheim, s.d.
- RIESMAN D., *Contraint and variety in american education*. Doubleday Anchor Book, New-York, 1958.
- *The lonely crowd*. Anchorbook, New-York, 1953.
- RIMAUD J., *L'éducation, direction de la croissance*. Aubler, Paris, 1946.
- ROCHEDIEU ED., *Psychologie de l'inconscient et vie religieuse*. Roulet, Genève, 1948.
- *Personnalité et vie religieuse chez l'adolescent*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1962.
- ROGOWANSKI L. W., *Formwille der Zeit*. Burger V., Vienne, 1922.
- RODIGNEUX G., « Le comportement religieux de l'adolescence scolaire », *Regards sur l'adolescence* (pp. 9-25).
- ROLLER S., *Le maître-éducateur*. Genève, s.d.
- ROORDA H., *Le pédagogue n'aime pas les enfants*. Lausanne, 1919.
- ROTH A., *La nouvelle école*. Girsberger, Paris, 1957.
- ROTH H., *Pädagogische Psychologie des Lehrens und des Lernens*. Schrödel V., Berlin, 1957.
- *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*. Schrödel V., Berlin, 1961.
- ROUANT J., *Psychopathologie de la puberté et de l'adolescence*. PUF, Paris, 1954.
- ROUOEMONT D. DE, *L'amour et l'Occident*. Plon, Paris, 1939.
- *Comme toi-même*, essai sur les mythes de l'Amour. Albin-Michel, Paris, 1961.
- ROUSSEAU J.-J., *Emile ou de l'éducation*. Ed. Sociales, Paris, 1958.
- ROUSSELET J., *L'adolescent, cet inconnu*. Flammarion, Paris, 1956.
- *Jeunesse d'aujourd'hui*. Flammarion, Paris, 1956.
- *Adolescence en apprentissage*. PUF, Paris, 1961.
- RUBATTEL R., *Les jeunes Suisses face aux grands problèmes nationaux, une enquête en Suisse romande*. La Baconnière, Neuchâtel, 1960.
- RUMFF L., « Le mouvement catéchétique dans le catholicisme », *R.T.ph.* Lausanne, 1958, pp. 116-125.
- RUSSELL R. W., « How children learn », *Bearing of recent advances in psychology on educational problems*.
- RUSO F., « L'enseignement des sciences et l'éducation », *Progrès et incertitudes de l'éducation nouvelle*.
- RYFFEL H., « Der Beitrag des Lateins an die Muttersprachliche Bildung », *G.H. Aarau*, 1962 / 2, pp. 99-112.
- SACK F. L., « Zur politischen Schulung am Gymnasium », *G.H. Aarau*, 1962 / 83-2, pp. 81-89.
- SAINT-AUGUSTIN, *Dialogues philosophiques*, trad. du latin. Desclée de Brouwer, Paris, 1955.
- SAINT-BLANQUART, « La peur des sanctions », *Les peurs de l'homme* (pp. 23-31).
- SANDLERS, *Adolescent problems*. Masby, New-York, 1948.
- SARANO J., « L'esprit, le sexe, la bête », *La sexualité*.

- SARTRE J.-P., *L'Ego transcendantal*. Recherches philosophiques, Paris, 1936-37 / VI.
 — *Esquisse d'une théorie des émotions*. Hermann, Paris, 1939.
 — *Situations I*. Gallimard, Paris, 1947.
 — *L'imaginaire*, Psychologie phénoménologique de l'imagination. Gallimard, Paris, 1948.
 — *Saint Genet*, Comédien et martyr. Gallimard, Paris, 1952.
 — *Critique de la raison dialectique*, tome I. Gallimard, Paris, 1960.
 SAUL L. J., *Emotional maturity*. Lippincott, New-York, 1947.
 SAUVY A., *La montée des jeunes*. Calmann-Lévy, Paris, 1959.
 — « Le coup du vieux », *Express*. Paris, 1. 6. 61.
 SAUSSURE F. DE, *Cours de linguistique générale*. Payot, Lausanne, 1922.
 SAVINEL P., « Pour un latin utile contre un latin de mandarin », *Cah.péd.* Paris, 1961 / 29, pp. 27-29.
 SAVIOZ R., « G. Kerschensteiner », *Les grands pédagogues* (pp. 245-260).
 SCHAAL H., *Erziehung bei Kierkegaard*, das Aufmerksammachen auf das Religiöse als pädagogische Kategorie. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1958.
 — « Das Unverfügbare in der Erziehung », *Festschrift für O. F. Bollnow* (pp. 175-180).
 SCHÄFER O., « Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse », *Soziologie der Schule* (pp. 120-130).
 SCHULSKY H., *Die skeptische Generation*, eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf, 1958.
 — *Anpassung oder Widerstand?* Soziologische Bedenken zur Schulreform. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1961.
 SCHMALENBACH H., « Phénoménologie du signe », *Signes et symboles*, (pp. 49-104).
 SCHMID F. W., « Das Problem des Transfers und seine pädagogischen Aspekte », *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännische Bildung*. St-Gall, 1961 / 10.
 SCHMID J. R., *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, trad. de Fall. Delachaux & Niestlé, 1936, Neuchâtel.
 SCHNEERSOHN D., *Jeu et nervosité chez l'enfant*, trad. de l'hébreu. PUF, Paris, 1954.
 SCHNEIDER F., *Erziehkräfte der Pädagogik der Völker*, eine Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. O. Müller V., Salzburg, 1948.
 SCHNEIDER P., « Zum Problem der sogenannten Entwicklungsländern, eine pädagogische Aufgabe für den Erdkundeunterricht », *Pädagogische Rundschau*. Ratingen, 1962 / 2, pp. 143-151.
Schools as a christian community, W. Smith (Edit.). SCM Press, Londres, 1954.
 SCHOMB A. O., *Schule und Lehrer an der Zeitschwelle*. Klett, Stuttgart, 1962.
 — *Erzogenes Ich, Erziehendes Du*. Klett V., Stuttgart, 1958.
Schritt für Schritt, Neuerungen am Gymnasium. Freudenberg in Zürich, *Neue Zürcher Zeitung*, Zürich, 19. 2. 63, Blatt 4.
Schule als offenes Haus (Die), N° sp. Werk. Winterthur, 1960 / 3.
 SCHULZE W., « Das Schulwesen in der Bundesrepublik, in Frankreich, England und den Vereinigten Staaten von Amerika », *Soziologie der Schule* (pp. 3-21).
 SCHWARZ R., *Wissenschaft und Bildung*. K. Alber, Freiburg i. B., 1957.
Secondary school and selection. Methuen, Londres, 1957.
 SECRETAN PH., « Paradoxe et conciliation dans la philosophie de P. Ricœur », *Studia Philosophica*. Bâle, XXI, pp. 187-198.
 SÉGALEN, « Libres réflexions sur la valeur et le rôle des deux enseignements », *Cah.péd.* Paris, 1959.
 SEGENSTEDT T. T., *Die Macht des Wortes*, eine Sprachsoziologie. Pan V., Zürich, 1947.

- SEIDEL R., *Sozialdemokratie und staatsbürgerliche Erziehung oder Staatsbürger, Weltbürger und Mensch*. Zurich, 1918.
- SEIDELMAN K., *Band und Gruppe als Lebensformen deutscher Jugend*. Wiking V., Berlin, 1955.
- SEIDENFADEN F., « Gedanken zur Wesendeutung des Rhythmus, in anthropologischer und pädagogischer Sicht », *Neue Sammlung*. Göttingen, 1961 / 4, pp. 302-314.
- SELLIER F., *Morale et vie économique*. PUF, Paris, 1953.
- SENARCLENS J. DE, « Quelques notes, indications et suggestions sur l'autorité », *Bulletin du CPE*. Genève, pp. 3-9.
- Sexualité (La), P. RICOEUR (Edit.), N° sp. *Esprit*. Paris, 1960 / 11.
- SEYLAZ J.-L., « L'enseignement de la littérature française au niveau du gymnase », G.H. Aaran, 1962-1, pp. 14-19.
- Signes et symboles, P. THÉVENAZ (Edit.). La Baconnière, Neuchâtel, 1946.
- SINON J., *Psychopathologie de l'orthographe*. PUF, Paris, 1955.
- SMITH W. J., *Music in education*. Faber & Faber, Londres, 1947.
- Socius (Le) et le Prochain, N° sp. *Christianisme social*. Paris, 1960.
- SONIANO E., « Paidocraffa y Literatura », *Indice*. Madrid, N° 118 et 119.
- SOUGREN H., *L'éducation civique des femmes*. Unesco, Paris, 1954.
- SOURIAU E. (Edit.), *L'Univers flâneur*. Flammarion, Paris, 1953.
- « La lecture chez l'adolescent », *Ecole des parents*. Paris, 1952-53 / 4.
- Soziologie der Schule*, Sonderheft 4 der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Köln, 1959.
- SPEERER M., « Pädagogen am Scheidewege », *Das Kleinkind, seine Not* (pp. 54-58).
- SPIRO M. E., *Children of the Kibboutz*. Harvard Univ. Press, New-York, 1958.
- SPRANGER E., *Psychologie des Jugendalters*. Cité d'après la trad. esp. *Psicología de la edad juvenil*. Revista de Occidente, Madrid, 1954.
- STENDHAL, « Vie de Henri Brulard », *Œuvres intimes*. Gallimard, 1955 (pp. 35-432).
- STERN E., *Jugendpsychologie*. Hippokrates V., Stuttgart, 1950.
- STERN W., *Psicología y pedagogía de la adolescencia*, trad. de l'all. Losada, Buenos-Aires, 1943.
- STEWART, *A study of adolescent development*. Judson Press, New-York, 1945.
- STÉLZEL J., « La connaissance des opinions », *Traité de psychologie appliquée*, tome II. PUF, Paris, 1955.
- STOLZ H. R., *Somatic development of adolescent boys*. Macmillan, New-York, 1951.
- STÜCKRATH F. et G. SCHOTTMEYER, *Psychologie des Filmlebens in Kindheit und Jugend*. Schropp'sche Lehrmittelanstalt, Hambourg, 1955.
- Studies in social psychology of adolescence*, C. M. FLEMING (Edit.). Routledge and Kegan Paul, Londres, 1951.
- SUCHODOLSKI B., *La pédagogie et les grands courants philosophiques*. Ed. Scarabée, Paris, 1960.
- *Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie*, trad. du pol. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1961.
- SULLEROT E., « Les chers professeurs », *France-Observateur*. Paris, 17. 8. 61.
- « La représentation du professeur dans le cinéma français », *Cah.péd.* Paris, 1963 / 40, pp. 5-16.
- SVLGE W., « Arbeiten mit geschichtlichen Quellen », *Vertiefung und Konzentration* (pp. 51-64).
- SYLWESTER D. W., « The adolescent boy's approach to the person of Christ », *Religion in education*. Londres, pp. 66-70.
- SYMONDS P. M., *Adolescent fantasy*. Columbia Univ. Press, New-York, 1954.

- TAUXE H. CH., « Mise en question et fondement de la psychanalyse chez Sartre », *Studia Philosophica*. Bâle, 1961 / XXI, pp. 199-213.
- Teaching doctrine, N° sp. Federation News. WSCF, Genève, 1956.
- TEINDAS G. et THIEAU Y., *La jeunesse dans la famille et dans la société modernes*, tomes I-II. Edit. sociales françaises, Paris, 1961.
- TEIXEIRA A. S., *Educação para democracia*. Rio de Janeiro, 1936.
- TENBRUCK F. H., *Jugend und Gesellschaft*, Soziologische Perspektiven. Rombach V., Freiburg i. B., 1962.
- « La jeunesse moderne », *Diogenes*. Paris, 1961 / 36, pp. 3-36.
- TERMAN L. M. and L. E. TYLER, « Psychological sexdiferences », *Manual of child psychology*.
- THÉVENAZ P., *L'homme et sa raison*, I et II. La Baconnière, Neuchâtel, 1957.
- *La condition de la raison philosophique*. La Baconnière, Neuchâtel, 1961.
- « Socrate et Alcibiade ou la rencontre philosophique », *Rencontre*. Lausanne, 1950, pp. 18-24.
- TRURIAN M., *La confirmation*, consécration des laïcs. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1957.
- THORNESEN E., *Doctrine de la cure d'âme*. trad. de l'all. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1958.
- TRANER M., *Problèmes et détresses d'écoliers*, trad. de l'all. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1959.
- TRESMONTANT G., *Essai sur la pensée hébraïque*. Edit. Cerf, Paris, 1953.
- TUGGENER H., *Der Lehrer*, Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers. EVZ V., Zurich, 1962.
- TUMLIRZ O., *Die Reifensjahre*. Klinckardt, Stuttgart, 1954.
- VEIL C. et LEVY-VALENSI, « Les loisirs et la fatigue », *Le loisir*.
- VERCISSIN, « Les différentes formes de la société secrète », *L'Adolescence, Educateurs*.
- VERDIER R., *La caractéologie dans l'enseignement secondaire*. PUF, Paris, 1957.
- VERNON P. E., *Secondary education school selection*. Londres, 1957.
- Vers une école romande, rapport de la Société pédagogique romande. Bienne, 1962.
- Vertiefung und Konzentration, Arbeitswesen in der neugesalteten Oberstufe der Höheren Schule, E. HÖHNE (Edit.). Bayrischer Schulbuch V., München, 1961.
- VIAL J., « Aperçus sur les conséquences métaphysiques de la phénoménologie de l'attente », *Etudes philosophiques*. Aix, 1951, pp. 182-192.
- VIANA M. G., *Psicologia da adolescência*. Barreira, Porto, s.d.
- VIEILLE-MICHEL A., « Famille, société industrielle et démocratie », *La sexualité*.
- VILLENEUVE S., « Diagnostic sans pronostic », *Enseignement de la philosophie* (pp. 17-31).
- Vocabulaire de psychologie, PRÉRON (Edit.). PUF, Paris, 1951. Supplément en 1953.
- Vocation (The) of the christian college, N° sp. The christian Scholar. New-York, 1958.
- VOETZEL R., *Le rite du Seigneur*. Edit. Oberlin, Strasbourg, 1955.
- *Petite pédagogie chrétienne pour la fin du XX^e siècle*. Presses de Talzé, Talzé, 1960.
- *Educallon et révélation*. PUF, Paris, 1961.
- « Pour une doctrine de la confirmation », *R.H.ph.rel.* Strasbourg, 1960, pp. 113-125.
- « La prédication de l'Evangile, contenu et méthodes pour le temps présent », *Foi et éducation*. Paris, 1961, pp. 81-93.

- VOLTZEL R., « Ce que l'Eglise attend de l'enseignement laïc », *Foi et Education*. Paris, 1962, pp. 138-152.
- « Pédagogie classique, pédagogie de demain », *Foi et Education*, Paris, 1963, pp. 45-51.
- VÖGELI D. V., « Die Darstellung der Vergangenheit und Gegenwart Asiens im Spiegel schweizerischer Lehrbücher für die Volksschule », *Sek. Lehrer Konfer. Ostschweiz Jahrbuch*. 1962.
- VOLPICELLI L., *Dall'infanzia all'adolescenza*. La Scuola, Brescia, 1952.
- *L'évolution de la pédagogie soviétique*, trad. de l'ital. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1955.
- WÄHLENS A. DE, *Phénoménologie et vérité*, Essai sur l'évolution de l'idée de vérité chez Husserl et Heidegger. PUF, Paris, 1953.
- WAGNIÈRES CL., « Conversation dans un bar à café », *Tribune de Lausanne*. Lausanne, août 1961.
- WAKEFIELD, « The reticence of adolescent », *Advances in understanding the adolescence*.
- WALL W. D., *The adolescent child*. Methuen, Londres, 1947.
- *Education and mental Health*. Unesco, Londres, 1955.
- WALLON H., *Les origines du caractère chez l'enfant*. PUF, Paris, 1949.
- *L'évolution psychologique de l'enfant*. Colin, Paris, 1947.
- « Sociologie et éducation », *Cahiers internationaux de sociologie*. Paris, 1951 / X, pp. 19-33.
- « L'éducation nouvelle », *Bulletin du groupe de psychologie de la Sorbonne*. Paris, 1951.
- « Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant », *Cahiers internationaux de sociologie*. Paris, 1954-XVI, pp. 1-13.
- WARTBURG W. von, *Problèmes et méthodes de la linguistique*, trad. de l'all. PUF, Paris, 1946.
- WASSERFALLEN, « Die Schule als Zentrum des Stadtquartiers », *Die Schule als offenes Haus*.
- WAWRZYNIAK K., *Grundfragen der Koedukation*. E. Reinhardt, München, 1959.
- WEISTOCK H., *Realer Humanismus, eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung*. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1955.
- WEISÄCKER C. F. von, « Sprache als Information », *Die Sprache* (pp. 33-34).
- WELKE M., *Die Sprache der Comics*. Dupa V., Frankfurt a. M., 1958.
- WENDLER F., *Erziehung im Lichte des Humors*. Zurich, 1948.
- WENIGER E., *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung*. Werkbund V., Würzburg, 1954.
- WIBLÉ R., « Le latin, valeur périmée ou valeur actuelle », *G.H. Aarau*, 1962, pp. 81-96.
- WIDMER K., *Erziehung heute, Erziehung morgen*. Rotapfel V., Zurich, 1960.
- WILENSKY H. L., « Travail, carrières et intégration sociales », *Aspects sociologiques du loisir* (pp. 585-607).
- WINNICOTT D. W., « Psychoanalysis and sense of guilt », *Psychoanalysis and contemporary thought* (pp. 16-32).
- WITTLIN A. S., *The museum, its history and its tasks in education*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1949.
- WOODTLI O., *Bildung und Zeitgeist*. De Gruyter, Berlin, 1959.
- *Erziehung zur Demokratie, der politische Auftrag des höheren Bildungswesens in der Schweiz*. E. Rentsch V., Zurich, 1961.
- World survey of education*. Unesco, Paris, 1956.

- WURTENBERG G., *Existenz und Erziehung, Zur Grundlegung einer wirklichkeitsnahen Erziehung*. Schwann V., Düsseldorf, 1948.
- WÜRZBACH (u. andere), *Die junge Arbeiterin*. Juventa V., Munich, 1958.
- YESOU H., *La formation de l'élève agricole*. Presses Ile de France, Paris, s.d.
- Youth: change and challenge*, N° sp. *Daedalus*. Harvard, Winter, 1962.
- ZACHRY Z. B., *Emotion and conduct in adolescence*. Chicago Univ. Press, Chicago, 1944.
- ZARNECKE L., *Enfance et conscience morale*, trad. de l'all. PUF, Paris, 1955.
- ZAZZO B., « Etude différentielle de l'image de soi chez les adolescents », *Adolescence, Enfance* (pp. 353-379).
- ZAZZO M., *Le devenir de l'intelligence*. PUF, Paris, 1948.
- « Psychologie et théories de l'éducation nouvelle », *L'Année psychologique*. Paris, 1952.
- « L'influence du cinéma sur le développement de la pensée de l'enfant », *Ecole des parents*. Paris, 1955-56 / 31.
- « Les jeunes et le cinéma », *Ecole des parents*. Paris, 1957-58 / 10.
- ZENKOVSKY V. V., « Eastern orthodoxy », *Education and morals* (pp. 133-157).
- ZUIER B., « The moral philosophy of communism », *Education and morals* (pp. 87-101).
- ZULLIGER H., *Jugendliche und Halbstarken*. W. Classen, Zurich, 1958.

INDEX

2 s signifie p. 2 et suivante; 2 ss, p. 2 et suivantes.

I. INDEX ONOMASTIQUE

Lorsqu'il s'agit d'un auteur cité en note, la page est indiquée en *italique*.

- Abreu J. 190
 Académie (platonicienne) 151
 Acken von 20
 Aebli H. 127, 225
 Agal G. et H. 57, 59
 Aguet J.-P. 186
 Aichorn A. 102
 Alain 89, 204
 Alcibiade 41, 153
 Anderson J. E. 23
 Anderson H. H. 96, 140
 Aranguren J. L. 138, 143, 164, 182
 Arbousse-Bastide R. 185
 Archambault P. 221
 Arendt H. 98
 Arents P. 111
 Ariès Ph. 100, 122, 139, 141
 Arland M. 200
 Arnold Th. 129
 Auer H. 75, 79
 Axelos K. 180, 213
 Ayfre A. 57, 59
 Azevedo F. de 164, 189 s
- Bach H. 102
 Bacher F. 174
 Badley 129
 Baja R. 77
 Bamberger S. 68
 Barlow G. 180
 Barth K. 27, 234, 235 s, 237
 Barthel P. 244
 Barthes R. 59, 200
 Bartolomeis F. de 18, 105, 119, 141, 189, 199 s, 202, 209 s
 Baruk H. 216
 Barzun J. 152
- Bastide G. 9, 87, 153, 163, 183 s, 201, 204, 206 s, 218, 219, 222, 223 s, 231, 234
 Bastide R. 98, 99, 124, 182
 Baudelaire 54
 Bazin A. 58
 Beauté J. 159
 Beauvoir S. de 60, 65, 120, 184, 207 s, 210, 229
 Bednarik K. 189
 Bénac H. 90
 Bénédicte R. 137
 Benjamin W. 51, 58, 83, 89, 197
 Berg J. H. van der 216
 Berge A. 163, 219, 221
 Berger G. 60, 97, 117, 120, 177, 179 s, 193, 195, 198 s, 209 s, 213
 Bergson 71
 Bernhard H. 73
 Bernstein B. 79
 Bettelheim B. 142
 Bible La 158
 Blackburn J. 42
 Blanchot M. 45, 51, 53, 83, 120
 Blättner F. 89, 173, 176, 177, 233
 Bloch E. 180, 219, 229
 Bloch M. A. 10, 30, 49, 62, 68, 85, 130 s, 148, 153, 221, 223, 231
 Blondel J. 139
 Bodin L. 182
 Bollnow O. F. 26, 70 s, 112, 149 s, 162, 154, 156 ss, 160, 198 s, 216, 217, 219, 223, 225 ss, 228, 229 ss
 Bonnet de Pailleret R. P. 127
 Boulade G. 162
 Boutonnier cf. Favez - Boutonnier M^{me}
 Bovard R. 196

- Bovet J. 23
 Bovet P. 235, 237
 Brecht B. 49, 52, 225
 Brew 223
 Brookover W. B. 149
 Brouillette B. 73
 Bruaire J.-Cl. 227
 Brunner E. 239
 Buber M. 27 s, 41, 42, 120
 Buchanan G. 138
 Bunnell L. 126
 Burgelin P. 28, 64, 78, 235
 Burkholz G. 83
 Burston J. 19
 Burton H. M. 181
 Busemann H. 32, 33, 177
 Buytendijk F. J. J. 18, 20 s, 23 ss, 39, 105, 110, 200, 215
 Cadier J. 239
 Caillols R. 206
 Calladine D. 240
 Calo G. 109
 Campiche P. 67
 Canus A. 52
 Canal A. 291, 222
 Cantor et Corey 41, 70
 Carmichael L. 8
 Carneiro Leão A. 102, 190
 Castle E. B. 159 s, 230
 Ceccaty M. de 30
 Chanceler L. 49
 Charbonneau B. 73
 Charbonnier G. 80
 Château J. 23 ss, 32, 91 s, 117, 161, 181 s
 Châtelain F. 10, 161
 Chazal J. 124, 174
 Chirpaz F. 106
 Chouet M. 162
 Christoff D. 195, 203
 Cicéron 88
 Cizek 48
 Claparède Ed. 10 s, 68, 140, 148
 Clausse A. 184
 Clausse R. 189
 Cohen A. K. 101
 Cohen - Seat G. 55 ss, 111, 139
 Cole L. 36, 123
 Collin P. 224
 Collet B. 131
 Congar Y. R. P. 237
 Conilh J. 186
 Conquet A. 83
 Cook L. A. et E. F. 114, 149, 155, 167, 167, 169
 Copfermann E. 141
 Cordelier S. 174
 Cottelard J. 113
 Cousinet R. 10, 48, 65, 68, 70, 72, 87 ss, 116 s, 121, 127, 130 ss, 150 s, 154 ss, 168, 225
 Crozier M. 137
 Dalmas L. 130, 138, 141, 142
 Daniélou J. R. P. 221, 226
 Davis J. A. 39
 Dean J. 142
 Dearborn L. W. 30
 Deberse M. 8, 15 ss, 20, 22, 29, 43, 61, 61, 72, 86, 95, 100, 102, 104, 125, 193, 198 ss, 204, 222, 227
 Debrix J. R. 68
 Decker D. E. T. 167
 Decrodes 184
 Decroly D. 10, 148, 184
 Decurtius L. 56
 Deguy M. 139
 Delcourt M. 215
 Delenglade J. 52
 Deluz R. 224
 Denney R. 140
 Derbolav J. 150
 Dersin 48
 Descartes R. 38
 Dewey J. 10, 129
 Dintzer L. 7, 22, 25, 175, 201, 203
 Dobinson C. 49
 Dondayne J. 239
 Dort B. 58
 Dottrens R. 10, 164, 171, 182, 186, 188 s
 Doucy L. 228
 Dreyfus D. 58 s
 Dubief H. 187
 Dufrenne M. 230
 Dumas A. 106, 187 s, 234
 Dumas F. 187
 Dumazedier J. 111 s
 Dumary H. 240
 Dumont R. 137
 Durand G. 20 s, 23 s
 Durand S. M. 28, 148
 Durieux Cl. et M. 176
 Duveau G. 160, 199, 180
 Duyckaerts Fr. 19, 97
 Ebersolt J.-G. 220
 Eck D. 108
 Edwards V. C. 140
 Edwards - Rees D. 240
 Ehret J. 134
 Eich G. 81
 Elsenstadt S. N. 141
 Erk M. 133
 Eliade M. 3, 104
 Ellul J. 64, 74, 116, 150, 174
 Elsen C. 33, 106
 Emmanuel P. 86
 Encyclopédie L' 170, 180.
 Erikson E. H. 217
 Escarpit R. 167 ss, 239
 Etienneble 200
 Evart - Schmielski E. 216
 Fau R. 116 s, 123 ss, 129, 132
 Favez - Boutonnier Mme 44, 65, 107, 132, 203
 Febvre L. 63

Peray G. 90
 Pérenczi V. 57
 Fernandes F. 185
 Ferrier F. 241
 Ferrière A. 10, 28, 128
 Ferry G. 140
 Fischer K. von 48
 Flaubert 54
 Fleming C. M. 16, 68, 109, 116 s, 139
 Flitner A. 143
 Flitner W. 176, 181, 230
 Florentin F. 112
 Floud J. 118
 Foerster F. W. 183
 Fougeyrollas P. 57, 110
 Fourastié J. 137
 Fourlier Ch. 132
 Fraisse P. 60, 65
 Francastel P. 53
 Frankhauser G. 214
 Freinet G. 10, 84
 Freire P. 175
 French R. S. 190
 Friedel H. 76, 150 s
 Friedenberg L. 165
 Friedmann G. 112, 137, 174 ss
 Fuace La 239, 241
 Furter P. 58, 158, 166, 213, 237
 Fuzellier G. 57

Gabel J. 211 s, 213, 216, 232
 Gaitskell Ch. R. et M. R. 47 s
 Gal R. 99, 165, 177
 Gandillac M. de 27, 120
 Garrison K. C. 135, 234
 Gattegno G. 221
 Genet J. 136, 212
 Gessel A. 16, 73
 Gillen L. 223
 Glass 128
 Goblot F. 90
 Gobry Y. 215, 220, 221, 222, 227 s
 Godinho V. M. 177
 Golay J.-P. 57
 Goldmann L. 51, 220
 Gordon C. W. 149, 170
 Gorz A. 97, 143 s, 194, 212
 Goutet J. 96
 Grandjean B. 73
 Grégoire M. 188
 Grojeanne P. 76
 Gueneau G. 32, 101 s
 Guittard L. 129, 237
 GUSDORF G. 72, 86, 184, 209, 211, 214, 224

Haas J. H. 25
 Habermas J. 140
 Hagnauer Y. 111
 Hall S. 95, 199
 Harbtsmeier G. 230, 233
 Harper R. H. 197
 Hausmann G. 49, 225

Havighurst R. J. 118, 187, 225
 Heldegger M. 26, 230, 233
 Heinrich K. 56, 58
 Heintz P. 149
 Helling F. 191
 Hellmann I. 163, 219
 Henry A.-M. R. P. 223, 238
 Herpeux J. 131
 Hersch J. 137
 Hesnard A. 31, 107, 228
 Hess - Haerberli E. et M. 157
 Heuvel A. H. van der 112, 191
 Heuyer G. 29, 66, 114, 200 s
 Hiltman J. 36
 Hofmannsthal H. von 7
 Holstatter P. R. 116
 Höhne E. 92
 Holligworth L. S. 217
 Hollingshead A. B. 119, 215
 Horrocks J. E. 8, 100 s, 117, 123
 Hoz G. V. 27
 Hubert R. 51, 60, 109, 128, 129, 220, 222 s, 230 s
 Huguenin E. 110
 Huismann 50
 Huizinga J. 23
 Hülshoff R. 158
 Hnsson L. 221

Inhelder B. 66 s
 Isambert A. 99, 103, 138
 Ischer Ad. 41, 132

Jaccard P. 7
 Jacks M. J. 68, 154
 Jaensch E. 46
 Jaide W. 139
 Jaspers K. 25, 145 s
 Jeanson F. 38, 39, 44, 60, 159, 205, 210
 Jeffreys 174
 Jerphagnon L. 224
 Jersild A. T. 31, 36, 104
 Jésuites (Ordre) 92, 131
 Johannot L. 75
 Jones H. E. 118, 137
 Joubrel H. 126, 137
 Joula P. 204
 Jousselin J. 95, 112, 125, 173 s, 182

Kaës R. 8
 Käfer (Plan) 176
 Kafka 52
 Kägi E. A. 180
 Kardiner A. 140
 Kayser J. 85
 Keniston K. 140
 Kerschenselner G. 10, 22, 41, 43, 68, 84, 156 s, 206
 Kierkegaard 236
 Kilgus E. 176
 Kinsey (Rapport) 30
 Klein V. 188

- Knox G. P. 42
 Kob J. 99, 155, 164, 168, 169
 Koenig R. 100
 Kourth Ph. 23
 Krook D. 153
 Kühlen R. 37, 107

 Lachelier J. 204
 Lacroix J. 42 s, 100, 183, 184, 193, 198, 209, 218
 Lagneau J. 204
 Lagree Y. 164
 Laing R. D. 30, 96, 218
 Lalande A. 220
 Langer S. 53
 Langeveld M. J. 155, 164, 235
 Langevin 50
 - (Rapport) 180, 248
 Lapassade G. 136, 142 s, 156, 160, 201, 217
 Laurito I. B. 56
 Lauzerois P. 69
 Lavelle L. 64, 204 s
 Lazargues 75
 Lebon G. 116
 Lebreton R. P. 178
 Leenhardt A. 175
 Leenhardt H. 234, 240
 Lefebvre H. 62, 141 s, 187, 211, 213
 Lefèvre 122, 141
 Lefort C. 183, 212
 Lefort des Ylouses N. 187 s
 Legman 53
 Leibnitz 118, 129
 Le Moal Dr 30, 33, 107
 Lengert R. 230
 Le Senne 196 ss, 211, 213, 214, 224
 Lesfargues B. 83
 Leutrat P. 57
 Levenson J. R. 64
 Levinas E. 54, 104, 119
 Lévi-Strauss C. 80, 164
 Lévrier L. 67
 Lévy-Valensi A. 26
 Lewin K. 195
 Lézine I. 40 s, 134, 156, 168, 161
 Llaugulnas A. 11, 222
 Lifton R. J. 212
 Limborsch N. 146
 Linton R. 97, 194
 Littré 115
 Loch W. 52
 Lombard 50
 Löpfe P. D. 230
 Lores O. 87
 Louarn M.-Y. Le 180
 Lourenço Filho M. B. 189 s
 Lukács G. 69, 179, 213
 Lütken Ch. 143, 164, 169
 Lyotard J. F. 194

 MacGregor G. 45
 Madmler G. 204, 214, 216, 218, 223
 Magname G. 23 s

 Maine de Biran 28, 204 s, 218
 Maisonneuve J. 40, 42, 120, 219, 228 s
 Makarenko A. S. 40 ss, 133 ss, 161, 170
 Mallarmé P. 201, 223
 Mallinatan 180
 Malraux A. 47, 48, 60
 Malrieu Ph. 44
 Mannheim K. 174
 Marcel G. 61, 117, 217, 230
 Marchand M. 149, 162, 165, 157, 158
 Marrou H. I. 88
 Martin M. 59
 Martin du Gard R. 200
 Martinez E. M. 56
 Martinie L. 131
 Marx K. 180, 191, 245
 Maucorps P.-H. 119
 Mauriac F. 200
 Mauris E. 72
 Mauss M. 18
 Mayer A. 26
 Mead M. 201
 Medici A. 70, 174
 Mehl R. 39, 54, 61, 62, 64, 65, 72, 92, 99, 100 s, 108, 147, 149 s, 152 s, 154, 155 s, 160, 162, 227 s, 230, 231 s, 234 s, 239
 Mendousse P. 26, 30, 95, 201, 207
 Merleau-Ponty M. 16, 17, 18 ss, 30 s, 38, 44, 48, 60, 78, 80, 195, 205, 211, 234
 Mesnard P. 196
 Meylan L. 185
 Meynaud M^{me} J. 172
 Meynaud J. 184
 Micheux L. 161
 Millot A. 85
 Montessori M^{me} 10, 26 s, 161, 221
 Montlierland H. de 152
 Morel B. 236, 240
 Moreno 149
 Morin E. 55 s, 59, 105, 108, 112, 122, 139, 142, 177, 187, 215
 Morin V. 106
 Morot - Sir E. 198
 Mounier E. 27, 44, 100, 184, 198, 203, 207, 238
 Moutaux J. 178
 Muchow H. H. 61, 77, 95, 107, 112, 121, 122, 124, 126, 136, 139, 141 s, 155, 200
 Müller Ph. 110, 112, 119
 Müller-Wieland M. 230

 Nabert J. 120, 209, 229
 Naegle K. 141
 Nancy J. L. 213
 Natanson J. et M. 106, 110, 175, 180, 185
 Nathan J. 81
 Natrop 128
 Naville P. 167, 174, 176, 185
 Netzer N. 41, 161
 Neue H. 154
 Nielsen R. 95

Onimus J. 141
Orman H. 133
Ortega Y Gasset 116

Parrot Ph. 32, 101 s, 123, 126
Partridge E. O. 99, 116
Pasmore 48
Pestalozzi 41, 158
Peters J. M. L. 56 s
Pfaff K. 112, 128, 131, 137, 221
Phillip A. 11
Piaget J. 9, 21, 53, 66 s, 69, 85, 127 s,
175, 215, 234
Plguet J.-Cl. 146 s
Pittalunga G. 197, 209
Planchard E. 91, 148, 201
Platon 70, 132, 147, 151, 153, 224
Plotin 27 s
Pohl J. 87
Prestorius E. 81
Prévôt G. 131, 178
Prohaska L. 149
Puelles A. M. 145

Raapke H. D. 112
Raillon L. 27, 84, 111, 175
Ramanocelina M. 180
Rimbaud Ch. 68
Rimbaud M. 89
Read H. 29, 46 ss
Réau L. 52
Reum H. von 170
Reewy W. R. 30
Reich R. 177
Reich W. 188
Rey - Helme A. 139
Reymond A. 77
Ricci 75
Richemond L. de 184
Rickman J. 184
Ricoeur P. 37, 36, 40, 45, 49, 53 s, 63,
65, 80, 81 s, 93, 106 s, 107 s, 166, 172,
177, 181 s, 197, 208, 212, 227, 228, 231,
236

Riemers E. 230, 236
Riesman D. 98, 140 s
Rimbaud A. 200
Robbe-Grillet A. 52
Rochedieu E. 234, 237
Rochowanski L. W. 48
Rodigneux C. 237
Roorda H. 159
Roth A. 29, 46, 114
Roth H. 34, 62, 70, 93, 112, 124, 130,
162, 165, 216
Rouart J. 30, 207
Rougemont D. de 107
Rousseau J.-J. 15 s, 28, 73, 199
Rousset J. 7, 142, 143, 174, 201, 216
Rubattel R. 175
Russell R. W. 70
Russo F. 77, 79
Ryfel H. 89

Sagan F. 142
Saint Augustin 27
Saint-Blancart 41
Saint François de Sales 27
Sarano J. 105 s
Sartre J.-P. 37 ss, 44 ss, 52 s, 80, 136,
195, 206 ss, 212 s, 216, 228, 230 s
Saul L. J. 36, 216
Saussure P. de 79
Sauvy A. 87, 137
Savinell P. 89
Savloz R. 22
Schaal H. 145, 229, 236
Schäfer O. 118
Schelsky H. 143 s
Schmalenbach H. 62
Schmid F. W. 91
Schmid J. R. 128
Schneersohn Dr. 22
Schneider F. 107
Schneider P. 177
Schorb A. O. 121, 149, 152, 154, 177
Schwarz R. 68, 71, 73, 92, 116, 208, 230
Secréta Ph. 229, 231
Segerstedt T. T. 79 s
Seidel R. 187
Seidelman K. 122, 125 s
Seidenfaden F. 113
Selli F. 184
Senardens J. de 162 s
Seylaz J.-L. 84
Simon J. 87
Smith W. J. 48
Socrate 32, 41, 70, 147, 153, 155
Sougren H. 186 ss
Souriau E. 83
Sperber M. 191
Spiro M. E. 133 ss
Spranger E. 60, 85, 126, 184
Stendhal 200
Stern E. 17, 176
Stern W. 32 s, 109, 204
Stolz H. R. 16
Studer E. 113
Suchodolski B. 191, 222
Sullerot E. 105
Sylvester D. W. 238
Symonds P. M. 44

Tauxe H. Ch. 37, 172
Teixeira A. 181
Tenbruck F. H. 135, 173 s, 216
Thévenaz P. 6, 28, 41, 64, 70, 78, 80,
81, 91 s, 153, 170, 181, 204, 208, 209 ss,
212 s, 215, 216 ss, 220, 224, 233
Thordike 91
Thurian M. 238
Thurneysen E. 235
Tramer M. 40
Tresmontant C. 67
Trotsky L. 133
Tugener H. 131, 165, 190, 226
Tumlrz O. 109, 162

- Vauvenargues 218
 Veil C. 26
 Vercissin 121
 Verdier R. 196 s, 201 s
 Verger 50
 Vernon P. E. 181
 Vial J. 61
 Vieille-Michel A. 32, 188
 Villeneuve S. 224, 226
 Vœltzel R. 67, 88, 158, 167, 179, 201, 214, 237 ss
 Vögel D^r V. 177
 Volpicelli L. 22, 107, 134 s
 Wagnières Cl. 143
 Wahl J. 214, 248
 Wakefield M. E. 42
 Wall W. D. 110, 168
 Wallon H. 40, 58, 96, 98, 136, 193, 198, 204
 Warburg W. von 79
 Wasserfallen A. 114
 Wawrzyniak K. 109, 187 s
 Weil E. 213
 Welszäcker C. F. von 81
 Welke M. 63
 Welles O. 52
 Wendler F. 157
 Weniger E. 186
 Wible R. 88
 Widmer K. 112
 Wijn J. F. de 16
 Wilensky H. L. 138
 Winnicott D. W. 39
 Wittlin A. S. 50
 Woodtli O. 176, 177, 182 ss
 Württemberg G. 63, 86
 Würzbach 143, 188
 Wynecken 126
 Zachry Z. B. 36, 100, 117, 186, 216
 Zazzo B. 55, 202
 Zazzo M. 66
 Zenkovsky V. 47
 Zulliger H. 107

II. INDEX ANALYTIQUE

Les références en caractères gras renvoient aux pages où le sujet est spécialement traité.

- Activité 68 s, 112 ss, 144 ss, 149
 administrateur d'école 115, 128, 171
 adolescence, définition 7 s, 215 s
 adolescente 18, 21, 38, 100, 107 ss,
 187-189
 adversaire 24 s (cf. autrui)
 affective, vie 32, 35 s, 101 s, 117, 125,
 132, 170
 ajisme 122
 aliénation 25, 33, 38, 96, 98, 140, 142,
 188, 190, 194, 211
 allégorie 52 (cf. symbole)
 amitié 117, 118-121, 126 s, 152, 242
 amour 33, 107 ss (cf. puberté, sexualité)
 - juvénile 118, 152
 - pédagogique 41, 152, 158 s
 analyse réflexive 197 s, 204 ss
 anthologie 89
 anxiété 39
 apprentissage artistique 48 s, 54
 - industriel 82, 174
 - intellectuel 62, 67, 68-71, 150
 (cf. méthodologie)
 - moral 11, 151, 191, 221
 - physiologique 17-22, 27, 29, 34 s, 204
 - sexuel 29 ss, 31-33, 104-108, 188, 242
 - social 97
 architecture scolaire 28 s, 115, 240
 argent, emploi de l' 183 s
 art 28, 42, 46 ss, 52 ss
 autisme 209, 215, 220 (cf. solitude)
 autonomie morale 9, 60, 67, 98, 102,
 111, 116 s, 124, 128, 143, 195, 209,
 215-220, 221, 243
 autorité 98 ss, 158-163, 225, 231
 (cf. témoin)
 autrui 17, 146
 - comme adversaire 24 s
 - rencontre avec 31 s, 35, 39 s, 65, 70 s,
 80, 83, 86, 93 s, 85-98, 100, 107, 117,
 119 ss, 151, 191-192, 193 s, 198, 204 s,
 208, 217, 242
 - échec du contact avec 30, 119 ss, 179,
 222 ss, 227
 axiologique (cf. valeurs)
 - expérience 24, 26, 202, 231, 244
 Baccalauréat 57, 78, 143
 bande 123 ss, 131 s (cf. gang, leader,
 révolte)
 baptême 238 (cf. sacrement de l'édu-
 cation)
 bavardage 26, 28, 81, 92, 150
 bien-être, société du 137 ss, 182, 184,
 217
 bonheur 137 s, 217, 220
 bureaucratisation de l'éducation 49,
 142 s, 156
 Camaraderie 121, 126 s (cf. amitié)
 caractère 97, 118, 196 ss, 199
 caractérologie 118, 195-198, 203
 catéchisme 220, 230, 239 ss (cf. éduca-
 tion chrétienne)
 chahut 22, 159 s (cf. autorité, discipline)
 chant 48, 80, 86 (cf. musique)
 cinéma 48, 52, 80, 86, 108
 - cinéclubs 56 ss
 - initiation au 54-59
 civilisation 50 ss, 63, 67, 72, 77, 89, 99,
 155, 162, 164, 178 s, 222, 231, 240, 243
 (cf. culture)
 clivique, instruction 125, 182-187, 188,
 221 (cf. nation, politique)
 clique 123 s, 126, 130, 227 (cf. bande,
 groupe)
 coéducation 106 ss, 133, 187 (cf. ado-
 lescente, éducation sexuelle, puberté,
 sexualité)
 collectivité 132-135, 145 (cf. éducation
 en U.R.S.S.)
 comics 53 (cf. lecture)
 communauté scolaire 8, 11, 27, 33, 49,
 54, 69, 84, 98, 102, 106, 109 s, 114, 121,
 124, 128, 131 ss, 152, 156, 160, 165,
 169-171, 185, 192, 225 ss, 231, 236, 241,
 246 (cf. relation maîtres-élèves)
 communication 25, 27, 41 s, 80 ss, 119,
 133, 149-154, 207, 209 (cf. dialogue)
 comportement 22, 25 s, 33 s, 37, 96 s,
 105 s, 148, 199, 203, 206, 209 s, 213,
 226
 conduite 9, 36 s, 68 s, 197, 209 s, 212,
 222 (cf. sujet pédagogique)
 confirmation 238 (cf. sacrement de
 l'éducation)
 conflit 40, 99 s, 117, 152, 192
 conscience 37, 43
 - prise de conscience de soi 28, 35, 37,
 51, 135, 182, 195, 203-215, 223, 227, 234
 conseil 226 (cf. prédication)
 consommateur 140
 conversion 27, 61, 65, 205, 215, 238-
 239 (cf. foi, vie religieuse)
 coopération 90, 109, 131, 178 (cf. com-
 munauté)
 coordination des disciplines 90-93, 146,
 157, 169-171, 172, 176, 185
 corps 16 ss, 37, 40, 42, 61, 78, 93, 96,
 196 (cf. éducation physique)
 coterie 123, 126 (cf. bande, groupe)
 crise 15-17, 43, 65, 93 ss, 192, 195 ss,
 198-203, 205, 213, 220, 223, 226, 237,
 242 (cf. mythe)
 croissance 16-17, 20, 30, 35 s
 culpabilité 31, 39
 culte 240 s

- culture 57 s, 68, 71-73, 99-93, 150, 172, 181 s (cf. civilisation)
 - de masse 105, 211, 216
 - personnelle 71, 89, 111 s, 151 s
 - juvénile 49, 136-139, 141 s
 - populaire 57 s
 - sociale 18, 55, 97, 133, 194
- Danse 48, 61, 111, 122, 141
 délinquance 55 s, 102, 122 ss, 132 s, 137
 démocratisation 7, 32, 125, 129, 176, 182-187
 démographique, poids 137
 devoir 213 (cf. obligation morale)
 dialectique 62, 64, 72, 79, 113, 116, 125, 134 s, 152 s, 190 s, 196, 207, 234, 239
 dialogue 5, 25, 28, 37, 42, 51, 70, 80, 86, 94, 103, 120, 127, 138, 147 s, 151, 153, 178, 188, 213, 217, 220, 224 ss, 239 s (cf. communication)
 didactique 70, 73, 83, 87 ss, 92, 106, 130, 146, 151, 157, 167, 180, 186, 225, 227, 229, 239, 245
 direction 171
 discipline 36, 40-42, 115, 153, 159-163 (cf. sanction)
 discontinue, pédagogie 154, 205, 207, 210, 220-226, 230 s, 236, 245
 disque 48, 50 (cf. musique)
 dramaturgie 225 (cf. théâtre)
 droits à l'éducation 164, 172-176
- Echec 95, 118, 119-121, 143, 200, 226-230, 234 (cf. mal)
 école ouverte 114 s, 181, 245
 - des parents 99, 102-104, 145
 - unique 178, 180
 éducation par l'art 46 ss
 - artistique (cf. expression, œuvre d'art)
 - morale 10
 - nouvelle, son action 19 s, 22, 26, 28 s, 34, 40 s, 45, 48, 62, 65, 67, 70, 84, 87 s, 108, 113, 128, 144, 161, 163, 165, 184, 189, 221
 - - définition 10 s, 145 s, 244
 - - échec 27, 49, 128, 166, 176, 178, 244
 - permanente 103, 111, 113 s, 145, 173, 179 s, 244 ss
 - physique 19-25
 élites, éducation des 58, 116, 125, 129, 134
 émotion 35-42, 43 ss, 47, 93 ss, 208
 enseignement de la morale 153
 équipe 25
 érotique 32 s, 105, 108
 erreur 62, 64, 77, 97
 espace 73 ss, 114 s, 137, 179, 183, 210, 224
 espérance 120, 180, 190, 214, 218 s, 220, 229 ss, 233, 236, 244-245, (cf. utopie)
 esthétique, initiation 29, 47, 49-51, 52 ss, 58, 203, 222 s
- éthique sociale 189-191, 193 (cf. moralité)
 examen 40
 exemple 62 s
 expérience 75
 expression 45, 46-49, 54, 65, 80, 83 ss, 88, 93 (cf. éducation artistique)
- Famille 32, 98-104, 108 ss, 117 s, 122, 137, 139 s, 164, 187, 192 s, 221, 226 (cf. relations avec les parents)
 fatigue 26, 73, 156
 femme 21, 39, 100, 105, 133, 187-189
 fête 49, 102, 112, 115, 131, 139
 fidélité 61, 120 s, 217 (cf. espérance)
 finitude 217, 228
 flirt 107 s (cf. coéducation, éducation sexuelle, sexualité)
 foi 12, 228, 236 s, 240 (cf. conversion, vie religieuse)
 folie 216 (cf. autisme, schizophrénie juvénile)
 formalisme 91
 foule 56, 116, 123 (cf. bande, groupe)
- Gangs 32, 116, 118, 123 s (cf. bande, groupe, leaders)
 Geborgenheit 230 (cf. intimité)
 géographie, enseignement 73 s, 89, 177 ss, 186
 gérontocratie 87, 136-139, 161 (cf. bureaucratization)
 geste 18 s, 37, 45, 47, 78, 82, 86, 104, 106, 138, 149, 212, 232, 242 ss
 grammair 87 s
 groupe 116 ss, 119, 121-132, 136, 192 s, 227 (cf. bande, gang, leaders)
 - pédagogie du 123, 126, 127-132 (cf. travail)
- Habitude 36 s, 43, 45, 193, 221
 herméneutique 53 (cf. symbole)
 hérosisme moral 60 ss, 71, 119, 238
 histoire, enseignement 57, 60, 62-65, 73 s, 77, 89, 179, 186, 211, 224
 - personnelle 37, 42, 51, 60, 62-65, 96, 118, 121, 135, 182 s, 192, 195, 198, 203, 207, 209, 210-215, 216 ss, 222, 228, 237 s, 242, 245
 - et historicité 51, 53, 60, 64, 72, 89, 101, 120, 124 s, 152, 184, 190, 208, 210-215, 217, 223, 229, 232 ss, 242 s
 homosexualité 30, 152 (cf. sexualité)
 homo viator 230 (cf. espérance)
 horaire 22, 84, 90, 103, 110, 113 ss, 130, 156, 247
 humanisme 67, 88, 92, 169, 175, 177, 232-233
 humour 142, 159 (cf. ironie)
- idéologie 60, 148, 185
 idéologie 196
 illusion pédagogique 155, 176 (cf. limites pédagogiques)

image 43 ss, 46, 55, 58 s, 80, 171, 187,
194, 201 ss, 204, 232 s
- eidétique 46
imaginaire, vie 19, 35, 38, 42, 43-47,
53 ss, 59, 65 s, 91, 93, 143, 203, 212,
242 s
imprimerie à l'école 84
information 57, 81, 83 ss, 103, 139, 149,
151, 154, 177
inspecteur scolaire 171
instincts 33
intelligence 35, 53, 66-71, 75 ss, 93,
95 s, 127, 203 (cf. apprentissage)
intérêt 21, 63, 148
internat 118, 128 s, 131, 152, 170
intersubjectivité 33, 69, 71 s, 86, 117,
120, 152, 205, 231, 234 (cf. communauté,
relation maîtres-élèves)
intimité 98-101, 112, 199 (cf. Geborgen-
heit, pudeur, timidité)
introspection 199, 204 s
ironie 157 s (cf. humour)

Jazzlans 122, 124, 141
jeu d'adolescence 22-25, 44, 48, 127, 203
- d'enfants 23 ss, 38, 101
- libre 22, 112
journal intime 85 ss, 94
- scolaire 131

Kibboutz 132-135

Lafcité 91, 220, 228, 236
- ouverte 11 s, 204, 239-241, 245
langage 18, 52, 58 s, 78-90, 91, 93, 106,
122, 137, 141 s, 147, 186, 224, 242, 244
- latin 67, 83, 87 ss, 91
leader 124 ss (cf. bande, gang, groupe)
lecture 83 s, 201
libertaire, éducation 128 s (cf. utopie)
liberté 22, 27, 38, 40, 44, 54, 59, 79 s,
91, 97 s, 112, 117, 131, 143, 146, 156,
163, 174, 194, 197, 209, 212, 219, 221,
243
limites pédagogiques 41, 43, 69, 102, 129,
145-148, 151, 155, 166, 192, 227 s, 229,
240
littérature 54, 83 ss, 88
logique 52 s, 66 s, 79
loisirs 22 s, 26 s, 49, 54 s, 57, 109,
110-115, 117, 121, 130 s, 145, 150, 188,
192, 244

Maître, formation 157, 166-168, 170
- comme modèle 160, 162, 164 ss, 244
- son rôle 154-159, 165
mal 207, 219, 228 s (cf. échec)
manuel 84, 88, 149, 178
mariage 138 ss (cf. flirt, sexualité)
masturbation 30 s, 44, 95, 188 (cf. sexualité)
mathématiques, enseignement 79 s, 110
maturation 30

maturité 17, 65, 133, 135, 139 ss, 161,
201, 203, 205, 215-220, 227, 238, 242,
244 (cf. autonomie morale)
menstrues 38
méritocratie 140 (cf. moralité, normes)
méthodologie 70, 73 ss, 85, 93, 130, 151,
185, 191 s (cf. apprentissage)
millen, étude du 74, 184 s
modernité 170-182, 187, 189, 216, 232-
233
moi 194 s, 199, 205 ss, 210 (cf. conscience
morale)
morale, formation 20, 35, 54, 65, 96, 135,
194, 210, 220-226, 227, 230-232
moralité 35, 46 s, 96 s, 135, 189, 191 s,
195, 203, 205, 210, 219, 223, 226, 243
(cf. éthique sociale)
mort 62, 75, 155, 217, 228
motricité 20 s, 23 (cf. apprentissage,
corps)
mouvement de jeunesse 122
musée 50 (cf. éducation artistique,
œuvre d'art)
musique 48, 51, 122 (cf. chant, disque)
mysticisme 120 (cf. conversion, foi, vie
religieuse)
mythe, définition 63, 200
- de la crise 16, 200 ss, 237

Nationalisation 171-172, 178, 186
(cf. civisme)

nature, école de la 67, 129 s, 221 s
normes sociales 19 ss, 24, 34, 79, 96 s,
104, 187, 198, 218 s (cf. méritocratie)

Objectivité 63, 75 ss, 79, 95, 198
objet pédagogique 33, 40 s, 68 s, 145 s,
191, 223 (cf. sujet pédagogique)
obligation morale 163, 214 (cf. devoir)
obstacle, valeur de l' 208
œuvre d'art 49 ss, 59 (cf. éducation
artistique, expression, musée)
organisation, l'éducation comme 62, 131,
156, 170
orientation, sa nécessité 73, 90, 178, 224
- professionnelle 174
originalité 15 s, 116, 193 s, 198-203, 208
(cf. crise, mythe)
orthographe 81, 87 (cf. expression, lan-
gage)

Pairs 115-118, 150, 192
parents, relations avec les 32, 98-104,
142, 158, 235 (cf. famille)
péché 31, 228, 235 (cf. échec, mal)
pédocratie 136-139, 141, 173
perception 46
performance 23 s
périsscolaires, activités 57, 246 (cf. loisirs)
persévérance 213 s (cf. temporalité)
personnage 97, 101, 150, 192, 193-195,
199, 208

personnalité 20, 27, 34, 36, 66, 111, 171, 192, 193-195, 202 ss, 208, 221, 227
 perspective 179 s, 190 (cf. temporalité)
 petting 107 s (cf. flirt, sexualité)
 philosophie 186, 224 ss
 photographie 50
 physique 75, 110
 plan, planification 62, 115, 171, 179 s, 245
 poésie 79 ss, 86 (cf. littérature)
 politique, initiation à la 60, 134
 - de la jeunesse 125, 172 ss, 244 (cf. éducation permanente, éthique sociale)
 possible 60, 62, 64, 66, 80, 112, 180, 191 s, 213, 217, 242 s (cf. temporalité, utopie)
 préadolescent 19 s, 66
 prédication 153, 226 (cf. conseil)
 présence du maître 149, 154-159
 presse 84 s, 131, 138, 140 (cf. lecture, littérature)
 privé 112, 143, 217 (cf. Geborgenheit, intimité, pudeur)
 programme 75, 89 s, 103, 110, 111, 130 s, 149, 151, 157, 165, 185, 240
 projet 60, 67, 178 ss, 203, 217 (cf. plan)
 propagande 150, 153, 172
 prophétisme 150 s
 protection (cf. droits à l'éducation)
 psychanalyse 29, 37, 221
 puberté 15, 29-31, 35, 95, 104-108, 198 s, 215, 242 (cf. sexualité)
 pudeur 27, 43, 58, 157 (cf. intimité, timidité)
 Quiétude 25-29 (cf. silence, repos)
 quotient intellectuel 66
 Récréation 22, 26 (cf. quiétude)
 réflexion, définition 28, 152, 194, 203-209, 210, 224
 - nécessité 35, 39 ss, 45 s, 66 s, 70, 130, 180, 183, 216, 217, 224
 - possibilité 16 s, 20, 38, 44, 64, 93 s, 148, 192, 215
 réforme 165 s, 171, 176, 183 s
 réification 69, 150, 165, 174, 200, 212 s
 relations maîtres-élèves 11, 41, 43, 69, 94, 118, 144 s, 160 ss, 175, 183, 225, 243 (cf. communication, dialogue, communauté)
 religieuse, vie 91, 120, 234-241 (cf. foi, conversion)
 répétition 43, 60, 62 s, 70, 119, 228 s, 232, 238, 243 (cf. persévérance)
 repos 26 s, 112 (cf. quiétude)
 rêve 44 ss, 53, 55, 59 s, 66, 77, 93 s, 108, 204, 243 (imaginaire)
 révolte juvénile 36, 43, 97, 104, 135, 137 ss, 141, 173 s, 192, 200, 243 (cf. bande, crise, gang)
 risque 71, 76, 119, 121, 135, 138 s, 219 s, 226-230, 231 (cf. espérance)
 rythme scolaire 113 s

Sabra 133, 135 (cf. Kibboutz)
 sacrement de l'éducation 238
 sagesse 67, 164, 168, 197, 217
 sanction 40 s, 163, 227 (cf. discipline, autorité)
 savoir 69 s, 149, 158, 165 s, 176
 scepticisme 142 ss, 156, 226
 schizophrénie juvénile 200 s, 216 (cf. folie, autisme)
 sciences, enseignement des 73-77, 79, 91, 165, 224
 - naturelles 75
 scoutisme 23, 110, 122, 124 s (cf. bande, groupe, leader)
 secret 121 s
 selfgovernment 128 s, 134, 222 (cf. instruction civique)
 sentiment 35, 42-43, 44, 66 s, 93, 123, 135, 195, 203, 221 s
 service public 115, 118, 129, 151, 165, 167, 169 s, 186, 227, 239 (cf. laïcité, nationalisation)
 sevrage 98, 117, 199, 236
 sexualité 18, 29-33, 75, 104-110, 133, 142, 188, 216 (cf. puberté)
 signe 52, 79 (cf. symbole)
 silence 26 ss, 120, 147, 210, 220, 240
 situation pédagogique 68, 71, 130 s, 146, 148, 151, 170, 225 s
 sociologie juvénile 39 ss
 - microsociologie 118, 149
 - social studies 184 s
 - sociométric 118, 149
 solipsisme 30, 120, 217 (cf. autisme, solitude)
 solitude 119 s, 126, 130, 217 (cf. autisme)
 spiritualité 222, 235, 236-239, 240 (cf. mysticisme, vie religieuse)
 sport 21, 22-25, 25 ss, 38, 44, 112 s (cf. corps, éducation physique, jeu)
 stars-system 56, 108, 187 s (cf. cinéma)
 structure 190, 194 s
 Studium generale 92
 suicide 43, 228
 sujet pédagogique 68 s, 134 s, 144 s, 151, 205
 surmenage 25 s, 48
 symbole 52-54, 59
 syndicalisme 169, 186, 190 s
 Tact pédagogique 43, 156
 technique 19, 28 s
 - enseignement 47 s, 75 s, 82, 165
 témoin 155 ss, 207, 229, 231 s, 242 (cf. expérience axiologique, valeurs)
 tempérament 157, 202 (cf. caractère)
 temporalité, maîtrise de la 50-62, 63, 72 s, 93, 112, 121, 179, 203 ss, 210 s, 216, 232, 235, 237, 242-244
 théâtre scolaire 48 s, 86 (cf. dramaturgie)
 tiers-monde 177 s, 184, 187, 189, 212 s (cf. géographie)
 timidité 39, 42 s, 47 (cf. pudeur, intimité)

tolérance 239 (cf. laïcité)
 transfert 91
 travail, éducation par le 22, 45, 67, 69,
 82, 134 ss
 - par groupes 57, 127 ss, 192 (cf. groupe)
 type 196 ss, 200, 238 (cf. caractère)

Universalisme 177 ss, 186 s
 URSS, éducation en 22, 133 ss (cf. col-
 lectivité)
 utopie 60, 128 s, 132, 169, 176, 178,
 189 ss, 203, 211 (cf. temporalité, plan,
 projet)

Vacances 110 ss, 156, 216 (cf. loisirs)
 valeurs 18, 24, 26, 33, 39, 51, 72, 153,
 162 s, 202, 208, 213, 222 ss, 228 s,
 230-232, 234 s, 242 ss (cf. expérience
 axiologique)
 vénération 26
 vertu 193 s, 209, 214 s
 violence 126, 166, 212 ss, 227 s
 virginité 188 (cf. puberté, sexualité)
 vocation 47, 160, 167, 223, 234
 volonté 38 s, 120, 207 ss, 220

Wandervogel 67, 122, 136 (cf. bande)

TABLE DES MATIÈRES

<i>Avant-propos</i>	5
<i>Introduction</i>	7
1. L'adolescence scolaire	7
2. L'importance de l'adolescence	8
3. L'adolescence scolaire et la pédagogie	9
4. L'Éducation nouvelle	10
5. Pour une pédagogie laïque ouverte	11
6. Bref sommaire	12
 I. <i>Les problèmes moraux de la découverte du corps</i>	15
7. La croissance et la crise juvénile	15
8. La découverte du corps et l'apprentissage physiologique	17
9. La pédagogie de l'apprentissage physiologique	19
10. Jeux et sports juvéniles	22
11. La valeur éthique du silence et de la quiétude	25
12. Les différentes significations de la puberté	29
13. L'initiation au comportement sexuel	31
14. Premières conclusions	33
 II. <i>Les fondements psychologiques de la vie morale juvénile</i>	35
15. Les émotions dans la vie morale juvénile	35
16. Description de l'émotion-choc	36
17. Emotion-choc et émotion-sentiment	39
18. La discipline scolaire et les émotions juvéniles	40
19. Le sentiment	42
20. Description de la vie imaginaire juvénile	43
21. Les problèmes éthiques de l'imagination	45
22. Le rôle de l'expression artistique dans la formation morale	47
23. L'initiation esthétique et la formation morale	49
24. La découverte de la pensée symbolique	52

25. Le cinéma dans la vie morale juvénile	54
26. Les fondements éthiques d'une initiation au cinéma	56
27. L'adolescence et l'expérience de la temporalité	59
28. L'enseignement de l'histoire et l'histoire personnelle	62
29. La nouvelle structure de l'intelligence	66
30. La pédagogie de l'apprentissage intellectuel	68
31. La valeur morale de l'apprentissage intellectuel	70
32. La notion de « culture intellectuelle »	71
33. L'enseignement scientifique et la conquête du monde	73
34. L'initiation à l'esprit scientifique	76
35. Langage et morale juvéniles	78
36. Le rôle central de la langue maternelle	83
37. Le langage et les langues étrangères	87
38. La culture générale et la coordination des disciplines intellectuelles	90
39. Secondes conclusions	93
 III. <i>Les rencontres avec autrui</i>	95
40. Introduction	95
41. La sauvegarde de l'intimité par la communauté familiale	98
42. Faut-il une « école des parents » ?	102
43. L'école et la puberté	104
44. La coéducation et l'initiation à une vie sociale sexuée	108
45. Le loisir, domaine juvénile en marge de l'école et de la famille	110
46. L'importance des relations avec les pairs	115
47. L'amitié juvénile ou la valeur éthique d'un échec	119
48. La dynamique du groupe juvénile	121
49. L'intérêt pédagogique du groupe juvénile	127
50. Du « Kibboutz » à la « collectivité » juvénile	132
51. Pédoentrie, gérontocratie et « culture juvénile »	136
52. Conclusions provisoires : l'adolescent dans la société contemporaine	139
 IV. <i>Maîtres et élèves dans la communauté scolaire</i>	145
53. Les limites pédagogiques	145
54. Les différents niveaux de la communication pédagogique	149
55. Le rôle du maître comme présence	154
56. Discipline et autorité	159
57. Le prestige social et la conscience professionnelle du corps enseignant	164
58. La revalorisation du statut professionnel et la formation des maîtres	166
59. Communauté scolaire et collégialité professorale	169
60. L'enseignement secondaire est-il un service public national ?	171
61. Les droits à l'éducation	172
62. L'enseignement secondaire dans le monde moderne	176
63. Une éducation pour une démocratie	182
64. L'éducation et la condition de la femme contemporaine	187
65. L'école et l'éthique sociale	189
66. Tierces conclusions	191

V. Conscience de soi et éducation morale	193
67. Du personnage à la personnalité	193
68. Les tentations de la caractérologie	195
69. Le schématisme de la crise d'originalité juvénile	198
70. Réflexion et prise de conscience de soi	203
71. L'histoire personnelle et la prise de conscience de soi	210
72. Autonomie morale et maturité	215
73. Les formes discontinues de l'éducation morale	220
74. Le risque et l'échec dans l'éducation morale	226
75. La pédagogie morale et le problème des valeurs	230
76. Conclusions: les formes modernes de l'humanisme pédagogique	232
 VI. Dieu dans la vie morale juvénile	 234
77. Les limites religieuses de la vie morale juvénile	234
78. La Révélation et la vie morale juvénile	236
79. Pour une école laïque ouverte	239
 Conclusions générales	 242
80. La vie morale juvénile comme apprentissage d'une maîtrise de la temporalité	242
81. L'éducation morale comme initiation à une espérance concrète	244
 Appendices	 246
I. Schéma de l'organisation du temps scolaire	246
II. Schéma de l'organisation de l'enseignement selon la commission Wallon-Langevin	248
 Bibliographie	 249
 Index	 279
I. Onomastique	279
II. Analytique	285

Achevé d'imprimer le 9 avril 1965
sur les presses de l'imprimerie
Delachaux & Niestlé S. A., Neuchâtel (Suisse)