Psychologie de l'éducation

Par Michel Lobrot (1955)

Chapitre 1

La notion de milieu

On se rend compte de plus en plus de l'insuffisance d'une pédagogie purement normative et d'une pédagogie destinée à préconiser tel ou tel type d'éducation, sans justifier ses prises de position par des motifs satisfaisants, je veux dire par les effets de telle ou telle pédagogie , mais se contentant d'arguer de tels motifs plus ou moins idéologiques ou sentimentaux. On réclame de plus en plus une pédagogie objective qui nous renseigne sur les formes riches et possibles d'éducation, et sur les résultats comparés de telle ou telle éducation. Si on ouvre des ouvrages de pédagogie théorique ou pratique, on s'aperçoit que les buts de la pédagogie sont toujours plus ou moins présupposés et qu'on insiste toujours exclusivement sur les moyens pédagogiques. Par exemple, faut-il battre ou non les enfants ? Faut-il enseigner ou non le latin ? Quelle part faut-il faire à la liberté et à l'indépendance de l'enfant ?… etc. On suppose implicitement une certain nombre de buts, par exemple l'épanouissement de l'enfant, son adaptation future à la société, son Bonheur, etc. et on se demande quels sont les moyens les meilleurs pour arriver à ces buts. En réalité, chacun donne à ces buts très vagues la définition qui lui convient et il conçoit les moyens en fonction de ces buts par un raisonnement fondé souvent sur de pures associations d'idées ou d'images. On procède ici comme on pourrait le faire dans les domaines les plus élémentaires de la fabrication : si je veux construire une maison, je dois commencer par la concevoir et je chercherai ensuite les matériaux les meilleurs pour la réaliser ; le matériau n'est qu'une « matière » mais l'enfant est bien autre chose. Nous sommes ici dans une conception artificialiste, toujours à la base des théories anthropomorphiques de l'univers.

Dans un domaine comme celui de l'éducation, on ne peut se situer dans cette dialectique des moyens et des fins, car il faut aussi envisager les

possibilités et les résultats réels. Il est bien joli de vouloir faire de son enfant un polytechnicien, un être souple et intelligent ou un saint, encore faudrait-il savoir quel sera le résultat réel et objectif d'une éducation conçue dans ce but. L'éducation ne consiste pas à disposer des pierres ou à tracer des lignes, elle agit sur un être vivant qui a son dynamisme, ses lois, ses virtualités et ses orientations, un être biologique déterminé vitalement. Si telle éducation visant théoriquement tel but, en soi estimable, aboutit au but contraire, si telle autre visant tel autre but, détruit la vie psychologique de l'enfant, si une troisième réussit exactement ce qu'elle désire, il est important de le savoir.

Autrement dit, la pédagogie objective fait la critique des buts eux-mêmes, dans la mesure où ceux-ci ne sont pas des buts idéaux et surimposés mais prétendent modifier cet être particulier qui est un enfant et tel enfant. De la même manière, la sociologie fait la critique des institutions dans la mesure où elle s'abstrait des « bonnes intentions » impliquées dans ces institutions pour aller jusqu'à leur incidence réelle sur la vie sociale, leurs résultats pratiques, leurs contradictions, leur efficacité.

La pédagogie objective, comme la sociologie, quitte le domaine utopique des désirs pour en arriver au domaine réel et objectif des possibilités et des résultats.

Dans cette perspective, la notion de « milieu » (espace) joue un rôle fondamental, car elle permet justement de confronter l'enfant avec la totalité des influences qui s'exercent sur lui. Elle suppose naturellement une psychologie générale de l'enfant. Cependant, celle-ci ne suffit pas ; il faut encore étudier l'enfant dans tel environnement, en face de telles attitudes parentales, en présence de tel système d'enseignement. L'aspect mésologique finit toujours par prendre le premier pas dans les Sciences, car elle correspond à une vue dialectique des choses où l'être se trouve en face d'une situation, est un être « en-situation ». Les problèmes qui se posent dans cette perspective où les réactions ne sont pas déterminées uniquement par une structure mais par des rencontres, des éventualités, ces ressources sont d'ailleurs beaucoup plus complexes et révèlent des comportements nouveaux. Dans un ouvrage récent, J.P Sartre a montré l'importance du concept de « rareté ». C'est certes une notion capitale dans cette perspective mésologique. Toutefois, ce n'est pas la seule. L'enfant qui fait face à une pression intense du milieu pour « l'orienter » n'est pas en face d'une « rareté », bien au contraire. La richesse étouffante de présences trop fortes est parfois plus déterminante que l'absence.

Dans cette optique d'une pédagogie objective, nous essaierons donc de parcourir le chemin qui va du milieu de l'enfant, de manière à comprendre les « conditionnements de l'éducation ». C'est une banalité d'affirmer que nous sommes déterminés par notre éducation. Encore faudrait-il savoir dans quel sens et dans quelle mesure ? Ne réduit-on pas trop le nombre des influences réelles lorsqu'on énonce cette formule qui est déjà une prise de position idéologique ? Par éducation, on entend l'éducation donnée par les parents, par le milieu immédiat, et on entend donner à ceux-ci le sens de leur « pouvoir » et de leurs responsabilités. Mais il n'y a pas que cela. Il y a aussi les influences qui ne sont justement pas considérées comme « éducatives » et qui pèsent d'un poids aussi lourd que l'éducation proprement dite.

Autrement dit, s'attaquer d'emblée à l'éducation et non pas à l'ensemble des influences et des conditionnements c'est déjà fausser le Problème. Et c'est pourquoi nous éviterons autant que possible ce terme très ambigu d'éducation, lui préférant celui d'influence du milieu.

***

Nous pouvons même aller plus loin et dire que l'éducation réside dans chacun des actes que nous accomplissons, qui a à la fois son but et son efficacité propres et sa valeur d'apprentissage ou d'entraînement ou de conditionnement. Toute action influe plus ou moins sur les autres, et la liaison entre toutes nos actions contribue à créer une trame continue que Dewey appelait le « continuum expérimental ». C'est ce continuum, ou plus exactement les communications au sein de ce continuum qui constitue l'éducation.

Un joueur de football qui joue une partie ne contribue pas seulement à la victoire ou à la défaite de son parti, il apprend quelque chose. La réaction que j'ai en face de telle situation « m'entraîne » à une certaine réaction en face d'une autre action… etc. Les actions humaines se nouent, les unes aux autres, et c'est là une des conséquences de leur caractère humain. Il y a une unité profonde qui n'est pas seulement objective, centrée sur un but ou un projet, mais subjective, centrée sur une personne qui sert de support. Si par exemple je me promène en voiture, cette action comporte en elle-même une multitude de petites sous-actions qui sont toutes centrées sur le projet que je poursuis. Mais, chacune de ces sous-actions constitue en même temps une forme d'apprentissage, un enseignement, un entraînement et influe sur

d'autres actions qui peuvent se situer à un tout autre moment et avoir une toute autre nature.

Si nous intégrons cette nouvelle perspective dans la perspective précédente, nous devons dire que la pédagogie n'étudie pas exactement l'influence du milieu sur l'homme, mais l'influence de l'homme sur lui-même lorsqu'il se trouve en face du milieu.

Dès l'instant où une action est « polarisée » et ne reste plus dans l'indétermination du possible ou du virtuel, elle « agit », non pas seulement parce qu'elle est efficace, mais parce qu'elle rayonne sur les autres actions, les entraîne vers elle, les féconde, les infléchit. C'est uniquement par cette « médiation » que le milieu agit sur l'homme. Ce n'est pas seulement, en tous cas, parce qu'il détermine l'action à titre d'objet ou de matière de l'action. Si par exemple, un enfant a peur d'une punition, cette peur de la punition, par elle-même, n'est pas du domaine de la pédagogie mais d'une psychologie beaucoup plus générale ; ce qui est du domaine de la pédagogie, c'est le fait que cette peur de la punition fait agir et détermine un comportement, entraîne un dégoût pour un certain nombre de réalités… etc.

Dans cette perspective, nous pouvons dire que la pédagogie fait exactement face, comme le second volet d'un diptyque, à une sociologie purement objective et « choriste », de caractère durkheimien. Cette Sociologie a en effet essayé de montrer qu'il existait une unité objective et comme extérieure des faits sociaux, considérés comme des faits sociaux. Ceci veut dire simplement, si on veut lui donner un sens acceptable, que les actions sociales, c'est à dire finalement toutes les actions humaines, ont à faire avec un objectif donné et extérieur qui est « l'autre » ou l'ensemble des autres, organisés ou inorganisés. Si, par exemple, je veux fonder une société de pêcheurs à la ligne je dois considérer les individus avec lesquels je veux collaborer, avec leur caractère et leurs tendances, avec l'organisation qu'ils se sont peut-être donnée, dans leurs rapports avec moi… etc. ; tout cela ne dépend pas de moi, mais d'une certaine « situation ».

Cependant, si l'on y réfléchit bien, on verra que l'intégration de ces données purement objectives n'est possible que parce qu'il existe une unité subjective de l'individu, un « domaine unitaire » psychologique. Le fait très simple de tenir compte d'une « information » dans son comportement est déjà un certain mode d'organisation. A plus forte raison, la constitution d'une doctrine d'Action aboutissant à un plan, à une stratégie et à une tactique.

Il ne pourrait pas exister la moindre forme d'organisation sociale objective et supra individuelle s'il n'y avait pas cette organisation interne au sein de chaque individu, qui la regarde, la soutient et lui donne sa signification. Supposons qu'une Institution perde brusquement toutes ses références psychologiques et qu'elle ne soit plus aucunement comprise, qu'elle ne corresponde plus à aucune « valeur » même diffuse, qu'elle ne réponde même plus à un « instinct » du type de celui qui fait agir les abeilles ou les termites, elle s'effondrerait immédiatement, ou plus exactement serait dévorée par les participants qui en changeraient immédiatement le sens et verraient par exemple en elle un ensemble de coutumes amusantes et pittoresques, un ensemble de contes pour enfants.

L'erreur de Durkheim a été de situer le fonctionnement social ou les Institutions au-dessus des personnes et non au-dessus des actions. Il est bien certain que la Société comme Totalité dépasse nécessairement et par définition même, les comportements des individus qui la constituent. Mais cela ne veut pas dire qu'elle dépasse les individus eux-mêmes. Bien au contraire, ceux-ci, – et tous, à un titre ou à un autre – doivent être « à la hauteur » de la Société et du fonctionnement social, sous peine de n'en faire plus aucunement partie, sinon à titre d'objets matériels (comme les biens meublés ou immeubles). Il y a dans chacun d'eux comme une « re-création » nécessaire de l'ensemble social qui peut prendre des formes extrêmement diverses depuis la perception de valeurs diffuses au sein d'une société jusqu'à la connaissance des structures juridiques, morales et politiques. Si cette re-création n'existe plus, on peut à la rigueur avoir des actions parcellaires mettant en jeu certains secteurs ou certains aspects du tout social, mais cela ne doit pas se généraliser, sinon on assiste à un éclatement du tout social qui n'est plus vraiment reflété par les individus.

Par là, on voit que l'étude pédagogique dépasse de loin la simple étude de l'influence générale du milieu ou d'un certain type privilégié d'influence ; elle est par elle-même une connaissance synthétique qui doit étudier l'organisation des actions qui explique et reflète l'organisation des structures sociales. Elle se distingue d'une psychologie générale ou fondamentale en ce qu'elle n'étudie pas les lois abstraites mais l'organisation concrète de chaque être humain qui explique l'organisation sociale.

Autrement dit, toute pédagogie est une psycho sociologie. Elle est même la psycho-sociologie par excellence. Étudier une institution ou un groupement social de l'extérieur, c'est faire de la sociologie. Étudier les

lois générales du comportement humain, c'est faire de la psychologie pure. Mais étudier comment se structurent les comportements par rapport aux objets sociaux auxquels ils se réfèrent, c'est faire de la Psycho-sociologie. C'est aussi faire de la pédagogie.

La pédagogie est la seule science de l'homme qui décide d'emblée de considérer non pas un certain type d'organisation sociale, comme l'organisation d'un groupement économique ou politique ou religieux, mais un sujet – l'enfant – dans la totalité des inter-relations qu'il subit. Les problèmes sont donc nouveaux, car il ne s'agit plus seulement de se demander comment les individus réagissent les uns sur les autres dans un certain domaine, mais comment les incitations, informations, suggestions très diverses et parfois contradictoires qui parviennent à un certain sujet sont intégrées par ce sujet dans une activité totale qui est sa vie.

On pourrait d'ailleurs et aussi valablement entreprendre une pédagogie de l'adulte. Il s'agirait alors de se demander comment tel individu x qui se trouve « en-situation » en face de tels groupements, de tels évènements et de tels objets, intègre en lui les relations qu'il a avec toutes ces choses.

Il est inutile de montrer que nous avons affaire alors avec des problèmes de dynamique psychologique et non plus seulement avec des problèmes de structures psychiques ou de structures sociales.

C'est parce que l'on ne voit pas cela qu'on a tendance à faire du « chosisme » et à ramener les problèmes pédagogiques à des problèmes de groupes ou de réactions psychologiques isolées. Par exemple, on explique le caractère d'un enfant par le fait qu'il appartient à une famille « bonne » ou « mauvaise » ou par le fait qu'il a une hérédité chargée. Mais la famille, au sens strict, n'existe pas, pas plus que l'hérédité. Ce qui existe, ce sont des relations, par exemple entre le Père et l'enfant, mais ces relations sont immédiatement modifiées et infléchies par les relations que ce même enfant a avec son maître à l'école ou avec ses camarades dans la rue. La famille n'est pas une entité en soi, une espèce d'idée platonicienne qui serait bénéfique ou maléfique d'une manière absolue. C'est une coupure pratiquée artificiellement au sein d'un univers de relations qui ne se limite pas à la famille.

Autant dire que les problèmes posés par la pédagogie sont des problèmes extrêmement complexes, car il faut tenir compte d'éléments

hétérogènes et parfois opposés. Il faut sans cesse se référer à des notions d'équilibres et à des notions de situations. Ce n'est pas exactement la même chose que de parler d'organisations ou de structures.

Il est bien évident que la tendance spontanée du chercheur dans ce domaine est de simplifier une telle complexité en la « réduisant ». C'est ce que nous pourrions appeler les risques de la pédagogie. Le premier danger est de se limiter à une typologie des caractères qui envisagerait bien les formes d'organisation psychologiques possibles mais se couperait des influences extérieures, afin de donner plus de fixité et de sérieux à cette typologie. C'est sans aucun doute le défaut de certaines caractérologies comme celle de Le Senne. Le danger opposé serait de n'envisager que les influences extérieures et de s'en tenir aux institutions pédagogiques ou aux formes d'éducation, sans rentrer dans la psychologie des sujets concernés. C'est l'erreur de certains historiens de la pédagogie.

Il faut essayer de tenir les deux bouts à chaque instant de notre étude, sinon en embrassant l'ensemble des phénomènes, du moins en nous situant à un certain niveau d'abstraction, de toute façon en ne « réduisant » pas le processus de l'une ou l'autre de ses composantes. Pour notre part, nous nous limiterons volontairement à l'enfant dont la pédagogie pose des problèmes particuliers qui ne sont pas ceux de l'adulte.

***

Nous voyons maintenant quels sont les caractères que doit présenter la notion de « milieu » pour ne pas être une notion vide et inapplicable à l'être humain.

Les Philosophes, psychologues ou sociologues qui ont essayé de définir le milieu humain et tout particulièrement le milieu de l'enfant, se sont centrés presque exclusivement sur l'environnement, c'est-à-dire sur « l'ensemble des personnes et des choses qui entourent immédiatement l'enfant ». Les recherches écologiques n'ont donc guère envisagé que « l'entourage immédiat » de l'enfant, pensant ainsi délimiter les facteurs qui influent sur lui.

C’est un a priori biologique, valable uniquement en biologie. En physiologie, il est bien certain que la notion de « contact » tient une place privilégiée. Les tissus, un arbre, un champignon, un animal dépendent avant tout des éléments qui leur sont actuellement donnés, c'est-à-dire avec lesquels ils entrent en contact. La communication se fait physiquement, par passage à travers une membrane, par osmose, par pénétration… etc. Il est même très important de connaître le milieu le plus immédiat, la dernière « couche » qui fait le lien avec le corps vivant.

En Psychologie, si on se réduit au milieu au sens géométrique du terme, on risque fort de laisser tomber des éléments intéressants par leur influence sur l’être humain et de retenir par contre des éléments très secondaires parce qu’ils sont immédiatement présents.

Ce point de vue biologique a servi de point de départ à bien des chercheurs voulant définir le « milieu » ou en analyser les structures.

La plupart des classifications qui ont été essayées jusqu’ici se contentent de classer les choses qui « entourent » l’enfant en grandes catégories générales, selon des rapports existant entre ces choses et non selon des rapports qu’elles entretiennent avec l’enfant.

Par exemple R. Zaniewski dans un ouvrage intitulé « les théories du milieu et la pédagogie mésologique »[1] distingue les milieux en milieu naturel et en milieu social, ce qui revient pratiquement à une opposition entre le règne humain et le règne non humain. Mais une telle classification ne veut pas dire grand-chose, car l’enfant peut avoir avec un homme une relation de type physique ou biologique qui aboutit pratiquement à le traiter comme un être inanimé (par exemple lorsque l’homme rentre à titre d’objet dans les tableaux visuels du nourrisson) de même qu’il peut avoir avec un objet matériel un rapport chargé d’humanité si cet objet est chargé lui-même d’humanité.

On peut assimiler à ce type de classifications toutes celles qui se fondent sur les groupes sociaux auxquels appartient l’enfant. On parle par exemple de milieu familial ou de milieu scolaire. Mais le milieu familial n’est lui-même qu’un tissu de relations hétérogènes et contradictoires qui sont plus importantes, en elles-mêmes, que la totalité qu’elle compose.

[1] (1) Paris, Castermann, 1952

Le même a-priori a aussi donné lieu à un certain nombre d'applications pédagogiques contestables consistant à préconiser des rapports accrus entre l'enfant et son entourage immédiat. Nous sommes ainsi arrivés à des pédagogies à « courte vue » qui ne correspondaient pas nécessairement à la Psychologie de l'enfant. C'est ainsi que la pédagogie decrolyenne a insisté sur la saison ; mais l'enfant ne s'intéresse pas à la saison où il n'est pas, justement parce qu'il n'y est pas. On a inventé la fameuse « étude du milieu » destinée à faire connaître l'entourage immédiat à l'enfant ; mais que fait-on du goût pour la nouveauté, l'étrange, le lointain et l'enfant ne s'intéresse-t-il pas justement aux indiens parce qu'ils se trouvent hors de son contexte culturel ?… etc.

En réalité, il n'y a aucune raison pour se fixer plutôt sur l'entourage immédiat que sur le reste du monde. Tout dépend des communications que l'enfant entretient avec telle catégorie d'objets ou telle catégorie de personnes qui peuvent parfois se trouver très loin de lui. L'enfant qui entend parler de la Chine dans son livre de géographie, le jeune qui fait de la cosmologie entrent en communication avec la Chine et avec les planètes.

Là encore, on recule devant une conception « relationnelle » et on préfère une vue chosiste qui fige la réalité dans un certain type de rapports particuliers dans les limites desquelles on s'enferme. La Science dans tous les domaines, et en particulier la méthodologie de la Science, la logistique, en arrivent à cette idée que seules les relations ont une importance et permettent de définir avec précision les objets. Nous aurons donc une logique relationnelle en opposition avec la logique classique. De même il nous faut une psychologie relationnelle qui doit être précisément la Pédagogie, et qui s'oppose à la psychologie chosiste d'autrefois.

Il importe donc de tracer un cadre des relations possibles et réelles de l'enfant avec les choses et les personnes. Il s'agit d'un cadre de classification, consistant à comparer ces relations telles qu'elles se présentent dans la réalité. En même temps, il faut étudier les lois qui les régissent.

Nous appellerons alors « milieu » les groupements formés par ces relations qui peuvent fort bien se cristalliser dans certaines catégories d'objets ou de personnes. Par exemple, un groupement social donné qui entretient un certain type de relations avec l'enfant peut être appelé

« milieu » ; peu importe qu'il soit proche ou lointain pourvu qu'il entre en relation avec l'enfant.

Dans cette perspective, les relations peuvent être envisagées sous deux angles distincts : d'une part du côté du monde ou du côté de « l'autre » par rapport à l'enfant et nous aurons alors l'étude du « milieu de l'enfant », c'est à dire l'étude des relations qui s'originent à l'extérieur et aboutissent à l'enfant, d'autre part du côté de l'enfant lui-même et c'est à dire des relations qui partent de l'enfant pour aboutir au monde, et nous aurons alors l'étude de « l'enfant en face de son milieu ».

Dans le présent ouvrage, nous nous proposons d'aborder seulement le premier aspect du Problème, c'est à dire « le milieu » en lui-même ou plus exactement les communications qui ont leur origine à l'extérieur de l'enfant. Dans un second ouvrage, nous essaierons de comprendre comment la psychologie de l'enfant s'explique en grande partie par cette influence du milieu et la Psychologie générale de l'enfant. Enfin, dans un troisième ouvrage, nous considérerons les facteurs constitutionnels, héréditaires et physiologiques pour voir comment ils réagissent avec le milieu.

***

Pourquoi rejetons-nous à la fin la considération des données héréditaires et physiologiques qu'on commence généralement par étudier au début comme la première couche d'une série de stratifications ou comme le premier étage d'un édifice ? Ce n'est pas, de notre part, une façon plus ou moins indirecte de nous désintéresser du problème mais une position de Principe.

Nous considérerons précisément que l'homme n'est pas une série de stratifications ni un édifice, c'est une unité psychique. L'homme est avant tout psychisme et j'irai même jusqu'à dire – en une formule paradoxale dont je vois d'ailleurs l'exagération – qu'il n'est que son psychisme. Les données héréditaires ou physiologiques n'agissent pas à part comme si elles avaient leur secteur à elles mais elles sont à chaque instant intégrées dans le Psychisme.

Prenons l'exemple du besoin qui peut nous fournir une excellente illustration de ce que nous avançons ici… On peut, en physiologie, étudier l'équilibre bio-chimique d'un organisme vivant et constater qu'il

lui faut pour se conserver ou s'accroître un certain nombre d'éléments, comme oxydes de carbone, protides, lipides… etc. ; dirons-nous, pour autant, qu'il a besoin de ces éléments ? Oui, si nous nous plaçons au strict point de vue physiologique ; non, si nous nous plaçons au point de vue psychologique. En effet :

1) L'être en question peut parfaitement ne pas tenir compte de ces données offertes par la physiologie. Il peut faire par exemple la grève de la faim ou sacrifier ses exigences nutritives à d'autres urgences d'un autre ordre. Il n'y a « besoin » au sens physiologique que s'il y a désir explicite et conscient, et ce désir ne tient pas compte seulement de ces considérations.

2) Les données physiologiques en question ne sont intégrées par l'individu que si elles s'expriment dans une explicitation et finalement dans une prise de conscience. Un processus physiologique et une exigence physiologique ne sont rien tant qu'ils ne sont pas connus par le sujet soit d'une manière théorique soit par les récepteurs sensoriels. Ce qui compte au point de vue de la vie de l'individu, c'est donc cette prise de conscience, telle qu'elle est donnée subjectivement, et non pas tellement les exigences objectives auxquelles elle correspond. L'individu agit en fonction de cette prise de conscience, car il n'a aucun moyen de « faire un saut » dans sa physiologie. Or, la prise de conscience est une donnée psychique, même si elle utilise des relais nerveux, je veux dire qu'elle est un savoir qui se fait dans un relais nerveux, comme le train roule sur une voie de chemin de fer. Pourquoi ne pas, dans ces conditions, se fixer plutôt sur la prise de conscience que sur les processus qui lui correspondent.

3) Enfin, le sujet ne désire même pas, au sens strict, l'équilibre physiologique en question, c'est-à-dire par exemple la possession de tous les éléments bio-chimiques nécessaires à son organisme. Ce qu'il désire, strictement parlant, c'est la conscience de cette possession, c'est-à-dire, en termes psychologiques, le plaisir, la satisfaction, la joie qui lui correspondent. Supposons un sujet qui n'aurait aucun moyen, de quelque manière que ce soit, ni d'une manière directe ni d'une manière indirecte, de se rendre compte qu'il a ce qu'il lui faut, qu'il est repu et en bonne santé. Ces choses deviendraient pour lui comme des réalités totalement étrangères, comme la vie des poissons au fond des mers ; il ne les désirerait même plus.

Bref, le besoin part du psychisme et aboutit au psychisme. Il en est de même dans tous les domaines, et en particulier dans celui des

tendances et des pulsions. Il y a incontestablement une détermination de celles-ci par la physiologie et en particulier par l'hérédité. Néanmoins, peu nous importe, en Psychologie, cette détermination. Ce qui compte, c'est la manière dont elle est ressentie, perçue, vécue et finalement agit. La Physiologie ne peut nous servir, dans ce domaine, qu'à remonter à des causes plus lointaines ; elle ne rentre pas dans l'essentiel de l'explication.

***

Mais, me direz-vous, peut-on ignorer quand on parle de l'enfant des phénomènes aussi importants que le développement statural ou pondéral, la puberté, la maturation nerveuse… etc. ? A mon avis, le problème n'est pas de savoir si on peut ou si on doit les ignorer, mais si le milieu et l'enfant lui-même les ignorent ou non, ou plus exactement s'ils les perçoivent et comment ils les perçoivent. Si l'enfant grandit et se fatigue et que le milieu l'ignore, ce qui est important est précisément qu'il les ignore ; si par contre, l'enfant le ressent d'une manière ou d'une autre, ce qui est important c'est si et comment il les perçoit. Il ne faut jamais oublier ce Principe capital de la Psychologie, c'est que l'enfant – et l'homme en général – est en face de lui-même comme en face d'une espèce de milieu, dont il prend conscience, dont il tient compte, qu'il intègre dans son activité. Le sourd prend conscience de sa surdité, comme il prendrait conscience d'une certaine coupure si les ondes sonores cessaient de parvenir à ses oreilles. Il peut réagir en accroissant son isolement et en se coupant davantage du monde, comme il peut réagir en compensant cette coupure par des communications d'un autre ordre.

C'est dire que le fameux et irritant problème de l'hérédité et du milieu est un faux problème, posé d'une manière abstraite et théorique et non par rapport à un psychisme réel. Un individu quelconque n'a jamais affaire qu'avec deux choses, à savoir sa propre subjectivité ou son propre psychisme, et un certain milieu. Il n'y a pas de troisième terme. L'hérédité ou la physiologie font partie du milieu « pour l'homme » ou plus exactement sont des milieux. Elles ne s'opposent pas au milieu mais elles s'intègrent en lui.

Ceci ne veut pas dire qu'il soit vain de se demander si telle déficience reconnue revient plutôt au psychisme ou à l'hérédité. Seulement, là encore, le problème est mal posé. Si telle personne a un bras en moins,

il est bien évident qu'il faut en tenir compte pour expliquer son activité. Néanmoins, l'absence de bras n'est jamais une explication dernière et définitive. Toute la question est de savoir comment on perçoit cette absence et comment on y réagit. On peut compenser avec l'autre bras ou même avec ses pieds, comme on peut ne rien faire. De la même manière, l'absence d'un certain substratum nerveux par lésion peut handicaper gravement un sujet en lui enlevant certains instruments naturels. Néanmoins, là encore, le problème est de savoir comment cette absence est ressentie et comment on y répond.

Il est donc inutile, à notre avis, d'étudier à part et en eux-mêmes les processus physiologiques et les données héréditaires, il faut les intégrer dans l'étude du psychisme et voir comment elles sont connues, ressenties, et comment on y réagit.

***

Voilà donc nos trois points de départ. 1) Nous étudions le milieu objectif de l'enfant, c'est-à-dire que nous nous écartons délibérément du point de vue normatif et pour ainsi dire moral, qui consiste à se demander ce qu'il faut faire « hic et nunc ». 2) Ce milieu est défini par les relations que l'enfant entretient avec les personnes et les choses, et non par l'environnement ou l'entourage matériellement considérés. 3) Le milieu est privilégié en ce sens qu'il est la seule chose en face duquel se trouve l'enfant et qui détermine son activité. L'aspect physiologique ou héréditaire est second et ne peut servir qu'à compléter et à enrichir l'explication sans lui apporter d'éléments substantiels. De toute façon, l'aspect somatique ou physiologique des choses s'intègre dans le milieu.

Chapitre 2

Classification des Relations

Construire une pédagogie objective c'est, nous l'avons dit, étudier les relations, ou l'ensemble des relations, que l'enfant entretient avec le monde.

Est-il besoin de définir ce qu'est une Relation ? Contentons-nous de signaler qu'une Relation aboutit toujours à une modification dans le sujet qui rentre en Relation. Cette modification peut être passagère, comme elle peut être durable et profonde.

Avant toute étude sur les lois qui régissent ces relations et leur évolution au cours du temps, il importe d'essayer de faire une classification des relations en question. De même qu'on a fait une systématique des plantes et des animaux, une systématique végétale animale, il importe de tenter une systématique pédagogique.

Cette classification s'impose d'autant plus que dans le domaine de la pédagogie, la terminologie est très peu fixée, trop souple et permet toutes les interprétations, tous les tour de passe-passe et en fin de compte, toutes les hypocrisies. Prenons par exemple la notion de pédagogie libérale. S'agit-il vraiment d'une notion précise, connotant un certain nombre de comportements déterminés ? Absolument pas. Pour les tenants d'une pédagogie traditionnelle, pédagogie libérale signifie souvent pédagogie anarchique, « laisser-faire » érigé en principe, abandon de l'enfant. Pour les tenants d'une pédagogie progressiste, le libéralisme n'est pas non plus une attitude s'intégrant dans un complexe plus vaste mais une sorte de mot-programme, très commode à employer dans la polémique, lorsqu'il s'agit de préconiser des attitudes de tolérance et de compréhension, mais très dangereuse puisqu'il s'agit d'un concept purement négatif.

Autrement dit, l'analyse est ici, plus qu'ailleurs, nécessaire.

Or, c'est ici aussi où on songe le moins à entreprendre une analyse, étant donné l'espèce de proximité, d'immédiateté, de simplicité que présentent en apparence les phénomènes pédagogiques. Il existe une tendance, surtout représentée par les psychiatres et les médecins, et qui

vient de la psychanalyse, qui consiste à mettre au premier plan, dans les rapports adultes-enfants, l'affectivité. Mais qu'est-ce que cela veut dire au juste ? Toute mère adore son enfant ou du moins le prétend. Qu'est-ce qu'être « privé d'affectivité » ? Est-ce seulement essentiellement être privé des personnes qui donnent normalement cette affectivité ? Autant de questions auxquelles il est impossible de répondre avec les idées actuelles.

Tout le présent volume sera consacré à rechercher une classification des « relations pédagogiques ». Ce n'est que dans le volume qui suivra que nous essaierons de dégager des lois, des constantes, régissant ces relations.

Dès l'instant où l'on cherche à faire une classification, il importe d'avoir un principe de classification. On peut par exemple classer les animaux en fonction de leur mode de reproduction et distinguer les vivipares, les ovipares… etc. On peut aussi les classer selon le mode d'entretien des nouveaux-nés et distinguer les mammifères et les non-mammifères. On peut se centrer sur le mode de nourriture et distinguer les frugivores, les herbivores, les carnivores… etc.

Etant donné le peu d'avancement de la Science pédagogique, nous sommes obligés de partir quasiment de zéro et nous n'avons en face de nous aucune classification et donc aucun principe de classification. Cela facilite d'une certaine manière le Travail, car nous n'avons pas à déblayer préalablement le terrain. Mais cela complique en même temps la tâche, car nous n'avons rien pour nous aider et nous ne pouvons nous appuyer que sur notre seule réflexion.

Les principes de classifications possibles sont nombreux. Nous essaierons de ne pas choisir mais de les considérer tous, successivement ou simultanément. Ce n'est pas un petit Travail et le lecteur devra nous excuser si le système que nous lui proposons lui paraît maladroit ou insuffisant.

***

Si nous regardons l'ensemble des choses et des personnes avec lesquelles l'enfant entre en communication à un moment ou à un autre, nous nous apercevons qu'il y en a une telle masse, que les relations

établies sont tellement différentes, que leur durée est tellement variable qu'il semble impossible d'établir entre elles une classification ou même une simple division.

Une telle classification est un travail considérable qu'il serait vain d'entreprendre si la nécessité ne s'en faisait sentir impérieusement, pour pouvoir analyser ensuite l'influence du milieu sur l'enfant. Nous allons l'essayer, sachant bien que le résultat auquel nous arriverons ne sera qu'approximatif et toujours discutable.

Deux écueils sont ici à éviter. Le premier est d'adopter d'emblée les formulations du langage courant qui sont des « jugements de valeur » implicites. Par exemple, on serait tenté d'établir une distinction entre les rapports dits « éducatifs » et les rapports non-éducatifs ; mais ce serait tomber dans le système de pensée de ceux qui font une telle distinction et qui représentent précisément une certaine tendance éducative. Dans ce domaine, cet écueil se présente à chaque pas, car il n'y a rien qui soit plus immédiatement présent à chacun de nous que notre éducation. Il n'y a donc rien sur quoi nous soyons moins porté à réfléchir. Cela s'est pour ainsi dire intégré à notre être. Nous ne pouvons pas prendre le recul nécessaire. C'est trop chargé de significations complexes et personnelles pour que nous puissions le « refroidir », lui donner les allures d'un objet étranger, et l'analyser objectivement. Il se produit ici ce qui se produit continuellement dans la Science, et qui est, pour elle, l'obstacle fondamental : l'étonnement n'est plus possible. Newton se heurtait à la même difficulté lorsqu'il regardait tomber les objets et cherchait la loi de ce phénomène ; quoi de plus banal qu'un objet qui tombe ? Cette « vulgarisation » des objets s'accompagne naturellement d'un certain nombre d'opérations qui les rendent propres à la consommation, si je puis dire. On les étiquette, on les emballe, on les inventorie, on leur donne des « petits noms », on les cache ou on les montre… etc. ; si bien que le savant qui survient se heurte à une rationalisation déjà faite qu'il doit préalablement écarter s'il veut faire œuvre vraiment scientifique.

Le deuxième écueil est l'interprétation hâtive des phénomènes. Il n'y a rien de plus difficile à comprendre, or la pensée courante a ici, plus que partout ailleurs, des explications toutes prêtes, adaptées, faciles qu'il serait tentant de reprendre à son compte. « Si tel enfant "tourne mal", c'est qu'il a été "mal élevé" » ; si les parents ont telle attitude, c'est qu'il ont ou qu'ils n'ont pas de principes moraux… etc.

La classification que nous proposerons doit se garder par-dessus tout d'interpréter et de faire appel à des « explications ». Celles-ci viendront après et il faudra les faire avec beaucoup de prudence.

***

Les deux systèmes de relations

L'enfant se forme, se construit et évolue à travers les Relations dont il est l'objet. Une psychologie génétique doit nécessairement partir de ce fait. Piaget a montré par exemple les changements qui se produisent au cours du temps dans les connaissances et les opérations mentales de l'enfant en Relation avec le monde des objets connaissables.

La première distinction qui s'impose à nous lorsque nous considérons les modifications qui interviennent chez l'enfant est entre les modifications de nature physico-biologiques et les modifications psychiques ou mentales.

La différence qui sépare les deux types de modifications est parfois fort mince. Pratiquement une modification physico-biologique de l'enfant s'accompagne toujours de modifications psychiques. Inversement, une modification psychique affecte toujours au moins le substratum nerveux. Cependant on peut distinguer les modifications qui sont d'abord et surtout des modifications physico-biologiques et celles qui sont d'abord et surtout des modifications psychiques.

Cette distinction est capitale, car elle permet d'opposer d'emblée la catégorie des fonctionnements à celle des comportements. L'enfant, comme l'adulte, est une espèce de machine qui « fonctionne », et le fonctionnement de cette machine biologique est présupposé à tout comportement, car si l'être physique disparaît il n'y a plus de vie psychologique. La vie psychologique, à son tour, a une double polarisation : elle « assume » le fonctionnement dans la mesure où le sujet le veut, le désire et le réalise, mais en même temps elle a ses exigences, ses lois et ses buts à elle.

Par rapport au fonctionnement, les choses et les personnes de l'univers sont toujours étrangères, qu'elles soient favorables ou défavorables. Par

définition, un fonctionnement reste toujours intérieur au sujet et ne réalise pas lui-même les conditions extérieures qui lui sont nécessaires. Par exemple, il est nécessaire à l'organisme biologique, qu'un certain nombre d'éléments physico-chimiques lui soient offerts : eau, hydrocarbures, sels minéraux, protides, oxygène… etc. À ce point de vue, l'être vivant est très « exigeant » et beaucoup moins « adapté » que l'être physique, qui reste intact tant qu'il n'est pas désintégré ; il suffit qu'un élément manque à un être vivant pour qu'il meurt. L'être vivant, qui se contente de « fonctionner », ne peut aller chercher lui-même les éléments qui lui sont nécessaires ; il reste enfermé en lui-même, impuissant, il ne s'adapte pas vraiment, car il ne peut « adapter » à lui l'univers, ce qui est la seule façon pour un être vivant de « s'adapter ».

Il y a toujours quelque chose de « dramatique » dans le fonctionnement d'un être biologique lorsqu'il est réduit à lui-même. Cela est particulièrement sensible chez l'enfant nouveau-né. Il n'a pas encore le pouvoir « d'adapter » le monde à lui, d'aller chercher les éléments qui lui sont nécessaires. Il dépend donc entièrement du bon ou mauvais vouloir du milieu. Et cependant, il n'est pas qu'un « fonctionnement » comme nous le verrons ; mais son comportement est encore extrêmement réduit.

Cela introduit immédiatement une notion capitale et qui a des conséquences innombrables sur le plan mésologique : la Sécurité. La Sécurité, c'est la possibilité pour un être vivant de fonctionner et donc de ne pas mourir, et cette sécurité est d'autant plus valorisée que l'organisme est le substrat d'une vie psychologique. Dès qu'un enfant vient au monde se pose le problème de sa sécurité. C'est une perception très élémentaire dans l'humanité et qui a servi de justification à tant d'attitudes plus ou moins valables qu'on la trouve dans un grand nombre de légendes primitives, de récits, de livres sacrés. Cela va depuis les monstres ou les « loups » qui dévorent les petits enfants jusqu'à la fuite en Egypte et le massacre des « Saints-innocents »… etc.

***

En revanche, le comportement est par nature extériorisé et se projette dans l'univers. Il commence avec les « tropismes » qui orientent les animaux vers une certaine source de fécondation. Il va jusqu'au « jeu » qui est l'activité gratuite, voulue pour elle-même et pour les créations auxquelles elle aboutit. Comme l'a bien montré Sartre, le « pour-soi »

est aussi un « pour-autrui ». L'être psychique met la main, si l'on peut dire, sur les choses ; mais ce n'est pas qu'une image : la vie psychique commence avec la main ou même avec les pseudopodes donnés à certains animaux. Prendre, c'est déjà ap-prendre, com-prendre… etc.

De même que le fonctionnement introduit la notion de Sécurité, le comportement introduit la notion d'expansion. Nous ne disons pas « puissance », comme Nietzsche ou Freinet, parce que cette notion a reçu une acception particulière dans le domaine politique et a introduit des équivoques dangereuses. L'expansion, c'est la propension d'un être psychique à s'introduire dans l'univers, pour le comprendre, le reconstruire, l'utiliser, le structurer, et en tirer de nouvelles réalités qu'il enfante et qui sortent de lui plus encore que de l'univers.

Naturellement, dans la mesure où l'être psychique « assume » l'être physique, il peut parfaitement se centrer sur la sécurité, comme l'être physique lui-même. Cependant, il le fait à sa manière, c'est-à-dire « en expansion ». Nous verrons les conséquences de ceci, et les constructions humaines complexes qui n'ont d'autre but finalement que la Sécurité. Des quantités de systèmes éducatifs en résultent.

Toutes les distinctions que nous venons de faire entre plan biologique et plan psychologique, entre fonctionnement et comportement, entre Sécurité et expansion sont capitales et sous-tendent les analyses que nous ferons ultérieurement.

Une des confusions les plus graves, entretenue par certains pédagogues modernes, consiste précisément dans une non-distinction des deux plans. Toute la théorie de la sécurisation par exemple, sur laquelle nous reviendrons, est valable sur le plan biologique ; elle ne l'est plus sur le plan psychologique. D'une manière générale, toutes les théories « réactionnaires » en matière pédagogique essaient de noyer les perspectives proprement psychologiques dans les perspectives biologiques. Il est donc très important de faire cette distinction.

Le premier système de Relations

Sur chacun des deux plans que nous venons de distinguer, il y a deux polarisations possibles, l'une positive ou favorable et l'autre négative ou défavorable.

Considérons tout d'abord le plan physico-biologique.

L'enfant qui vient au monde se trouve un peu dans la situation d'une plante. Comme la plante, l'enfant doit « attendre » que les choses viennent à lui. Il est encore plus démuni qu'un petit animal. Il fait l'expérience de la vie végétative.

Cependant la plante est protégée et sauvée par sa fixité ou plus exactement la fixité de son espèce. La sélection naturelle et la lutte pour la vie ont supprimé les plantes qui n'étaient pas adaptées au milieu sur lequel elles étaient tombées et il ne reste que des plantes qui sont adaptées à leur milieu, c'est-à-dire qui vivent dans un milieu qui leur apporte ce dont elles ont besoin. Les lichens vivent sur les rochers et dans les déserts comme les baobabs vivent dans des pays tropicaux très arrosés.

Il n'en est pas du tout de même du petit enfant qui doit recevoir d'un être humain ou d'un animal sa subsistance. Il n'est pas du tout certain qu'il tombe dans un milieu où cette condition soit réalisée. Il dépend donc du hasard plus encore que la plante. Cette incertitude a été perçue très tôt par l'humanité qui l'a exprimée par ces innombrables histoires d'enfants abandonnés et recueillis par des animaux : Romulus et Rémus par exemple.

***

Le petit enfant est sauvé par deux choses : 1) par un instinct existant chez les animaux et chez l'homme qui les poussent à s'occuper de tout nouveau-né avec lesquels ils se trouvent en contact. Cet instinct a souvent été confondu avec l'instinct maternel. Madame Beniest-Noirot a montré, dans le cas des souris, qu'en réalité l'instinct de protection apparaît chez tout animal qui se trouve en contact avec un nouveau-né de son espèce et même les mâles chez les souris adoptent le comportement d'allaitement en face d'un nouveau-né. 2) par le fait que l'animal ou l'homme sortent de l'utérus d'un autre homme ou animal et donc que le contact dont nous venons de parler se trouve automatiquement réalisé à l'égard de ceux qu'on peut appeler les « parents naturels ». Il en sera tout autrement le jour où l'homme arrivera à réaliser la fécondation et le développement de l'embryon extra-utérus ; certaines expériences très récentes permettent de penser

que cela se fera probablement un jour. Le danger d'un tel procédé est que le « contact » ne se produira plus alors nécessairement ; il faudra y suppléer par un « contact » réalisé artificiellement.

***

Le milieu de l'enfant se structure automatiquement à partir de cette donnée initiale. D'un côté il y a l'ensemble des personnes et des choses qui réalisent la communication biologique, de l'autre il y a toutes celles qui sont étrangères ou même hostiles à cette communication.

Nous appellerons Famille le premier milieu et « Le monde » tout ce qui est en dehors de la Famille

***

Cette définition de la Famille peut étonner. On est habitué à considérer la famille comme un ensemble extrêmement complexe où rentrent des relations de toute sorte, et certes bien des éléments dont nous ne parlons pas ici font partie de la Famille. Cependant la condition nécessaire pour qu'il y ait famille est que la « prise en charge » biologique soit réalisée.

Autrement dit la « famille » se définit tout d'abord par ses « fonctions physiques et biologiques » et non par ses fonctions économiques et naturelles.

Certains sociologues ont essayé de donner de la famille une définition qui ne suppose pas l'enfant et ont pensé que l'élément essentiel était la cohabitation avec partage des revenus, du moins les revenus de l'homme ; les rapports sexuels, le mariage, les enfants ne seraient que de différenciations supplémentaires de ce rapport fondamental.

Personnellement, nous préférons appeler « ménage » un tel groupe sans enfants et famille le même groupe ou l'un des éléments de ce groupe avec les enfants. Il faudrait alors distinguer le « couple », groupe défini par les rapports sexuels et sentimentaux, le « ménage » défini par

un certain type d'échanges à base de services domestiques, et la famille, définie par la « prise en charge » d'un ou de plusieurs enfants. Il n'y a pas de correspondance absolue entre le couple, le ménage et la famille, bien que ces groupes souvent coïncident.

Nous voyons que la famille ne se caractérise pas non plus par le rapport de procréation, bien que celui-ci soit naturellement très important, puisqu'il entraîne presque nécessairement une « prise en charge » des jeunes. Ce rapport a été valorisé dans certaines conceptions de la famille qui l'identifiait au « groupe de parenté ». Mais nous savons maintenant que ce phénomène est lié à certains types particuliers de civilisation et n'a rien d'essentiel.

En face de cette famille, il y a le « monde », domaine mystérieux, menaçant et obscur, qui se définit par simple opposition à la famille. Pour l'enfant, il y a vraiment une frontière autour de la maison et on rentre dans un autre univers quand on passe cette frontière. Cela se reflète dans le dessin où la maison centre tous les alentours géographiques et aussi dans les catégories mentales de l'enfant : un homme et une femme quelconques vus sur une image sont « un papa et une maman »… etc.

Le monde extérieur est la source et l'objet des peurs, des craintes et des angoisses, d'autant plus accentués que l'enfant a fait des expériences plus pénibles à l'extérieur. Cette peur de l'extérieur, appelée encore sauvagerie, s'identifie à la peur tout court et en particulier à la peur de la souffrance, du vide, de l'inconnu. Cette peur peut d'ailleurs se cristalliser sur des êtres qui réunissent en eux tous les caractères angoissants, par leur étrangeté, l'impossibilité de les voir, les caractères qu'on leur prête… etc., par exemple « le loup ».

Le monde de l'enfant est donc essentiellement hétérogène et dichotomique et lourd d'un manichéisme latent : d'un côté la famille lumineuse et rayonnante, de l'autre le monde, où règne l'obscurité, l'angoisse, la peur. Je me place ici à un point de vue biologique ; le psychisme contredit bien souvent cette opposition, en rendant au contraire le goût de la nouveauté, de l'inconnu, de l'inexpérimenté. Cependant, au moment où l'enfant même où l'enfant se sentira attiré par l'extérieur, il restera troublé par son caractère étrange, et il y aura en lui comme un double mouvement.

La dichotomie en question est naturellement valable pour l'enfant et n'a aucune signification en soi.

La famille n'a pas plus de valeur ni d'importance qu'aucun autre groupement humain. On peut se demander si toute la pensée socio-philosophique depuis Aristote jusqu'à Ronaldo et Auguste Comte, qu'on a appelée « traditionaliste », n'est pas plus ou moins marquée d'infantilisme, lorsqu'elle surestime la famille, considérée comme la « cellule de base », « le groupement essentiel »… etc. Cette idée d'une société « en pyramide » où la famille constitue la base c'est-à-dire finalement qui n'est qu'un ensemble de familles est une idée d'enfant. Elle correspond peut-être chez ces auteurs à de vieux restes des sentiments de l'enfance et résulte peut-être d'une angoisse et d'un besoin de se rassurer. En fait, la famille n'est ni plus ni moins qu'une association sportive, qu'un groupe de recherche, qu'une société artistique, qu'une entreprise, qu'un couple d'amis, qu'une nation. Il n'y a aucune raison de valoriser la famille sinon parce qu'on valorise un certain type de rapports qui sont surtout importants pour l'enfant.

Naturellement, la famille n'est pas seule à assurer auprès de l'enfant la communication biologique. Elle n'est que l'organe le plus immédiat et le plus direct. Il y a en réalité de multiples rouages sociaux qui permettent cette communication. C'est pourquoi, pour l'enfant, tous les objets ayant avec la famille certains liens ou une certaine proximité sont comme un prolongement de la famille à l'intérieur. La Tribu, le clan, la province sont plus ou moins teintés des mêmes couleurs que la famille. Il est caractéristique qu'ont ait appelé « patrie », c'est-à-dire Terre des pères, le groupe plus vaste constitué par la région ou la nation. Ce point de vue enfantin est opposé au point de vue objectif, qui considère les groupements plus vastes comme des groupes dont la famille n'est qu'une partie ou un intermédiaire

La dichotomie que nous venons d'analyser entre Famille et Monde se situe sur un plan structural et met en cause certaines réactions de l'entourage. Les relations biologiques de l'enfant avec le milieu ne dépendent pourtant pas seulement de ces réactions et ne se situent pas seulement à ce plan. Autrement dit, la distinction entre famille et extérieur n'est pas la seule que nous devions faire dans ce domaine biologique.

Il y a un autre plan qui interfère avec le plan structural et que nous retrouverons d'ailleurs dans les relations psychologiques. C'est le plan morphologique, autrement dit, le plan des ressources et des possibilités. C'est ici qu'intervient le monde dans sa totalité qui conditionne le groupe particulier qui prend en charge l'enfant et qui le met « en-situation ».

La Famille a beau être le milieu favorable par excellence, du point de vue biologique, à cause des relations humaines qui la suscitent, elle n'en reste pas moins un milieu conditionné économiquement et socialement. Par là son caractère fondamentalement favorable peut se trouver diminué et elle peut devenir un milieu médiocre ou faisant le pire. Ceci se passe lorsque les parents n'ont pas, par exemple, les moyens financiers ou les instruments ou les conditions matérielles nécessaires pour satisfaire tous les besoins biologiques de l'enfant. Ou bien, du côté de l'enfant, cela peut provenir de sa mauvaise santé congénitale, de son hérédité ou de ses déficiences. Dans tous ces cas, la famille n'arrive pas à donner à l'enfant cette prospérité biologique qu'il attend.

Certes, la famille fait toujours écran entre l'enfant et le reste du monde et elle compense en partie les mauvaises conditions générales, grâce au mécanisme de l'instinct de « prise en charge » dont nous avons parlé. Cependant il y a des limites qu'elle ne peut pas dépasser. Même si les parents se privent pour leurs enfants, ils ne peuvent que répartir autrement les ressources existantes ; ils ne peuvent pas en créer à partir de rien.

Les facteurs qui interviennent pour modifier le caractère plus ou moins bienfaisant de la famille sont innombrables. Cependant nous pouvons peut-être les ranger sous quatre chefs :

1. Les données géographiques : une famille vit dans une certaine région géographique plus ou moins prospère et plus ou moins favorable. Le facteur est important bien qu'on ait eu tendance à le surestimer.
2. Le statut socio-économique général de la famille : c'est plutôt un facteur historique. La famille possède une certaine place et joue un certain rôle, à une certaine époque, dans le mouvement économique général. Par exemple, la famille vit en autarcie, et produit elle-même les biens dont elle a besoin, ou bien encore elle s'intègre entièrement dans un circuit complexe de production et de consommation où elle est l'élément consommateur par excellence.
3. Le niveau socio-économique particulier de la famille : elle peut être riche à cause du rôle social important et de la situation privilégiée de ses membres, comme elle peut être pauvre à cause de la position défavorisée de ses membres.
4. L'organisation économique interne de la famille : la famille est une petite cellule où s'organise un circuit de distribution des revenus et des biens. Le Père par exemple rémunère la mère, même si cette rémunération est camouflée derrière une apparence de « partage

» ou de « mise en communauté » et même si elle n'est pas institutionnalisée. En fait, le Père attribue à la mère une certaine portion de son salaire ou de ses revenus. La mère, à son tour, a un rôle « producteur » au sein de la famille à cause du travail qu'elle y fait. Elle distribue aux enfants les biens qui rentrent dans la collectivité et cette distribution peut avoir un caractère plus ou moins bénéfique pour les enfants.

Tous ces facteurs déterminent une certaine structure morphologique de la famille qui particularise son rôle biologique.

Si nous tenons compte de ce plan morphologique, nous trouvons non plus deux milieux essentiels, dans le domaine biologique, s'opposant totalement, mais trois milieux, le troisième étant ce milieu intermédiaire constitué par la famille défavorisée qui manque de ressources.

A l'extrême le plus favorable et le plus positif, nous trouvons la famille aisée, et, à l'autre extrême le plus défavorable et négatif, nous trouvons le milieu extérieur, menaçant ; entre les deux, nous trouvons la famille défavorisée, à certains points de vue, d'un milieu extérieur.

Voici donc les trois milieux que nous rencontrons dans le domaine biologique :

1. Famille aisée
2. Famille défavorisée
3. Milieu extérieur

Ces catégories peuvent d'ailleurs être subdivisées. Il suffit de considérer pour cela que la Famille, comme le milieu extérieur, possèdent diverses composantes.

Tout d'abord, dans la Famille, nous pouvons distinguer le Père, la mère et les autres enfants. Par Père et mère, nous entendons naturellement ceux qui jouent le rôle du Père ou de la mère. Nous ne parlons pas des collatéraux dont l'influence peut être grande mais qui se ramènent, du point de vue de leur rôle biologique, soit à un modèle paternel, soit à un modèle maternel. De même, nous voyons que les éléments matériels entrent en jeu du fait même qu'on parle de milieu aisé ou défavorisé.

Si nous considérons maintenant ce que nous avons appelé « le monde », nous subdiviserons là encore le milieu en trois parties : l'École, les autres enfants, la cité. L'École peut prendre des formes très diverses ; nous ne la considérons pas ici dans sa fonction enseignante mais

comme un certain lieu où l'enfant se trouve hors de chez lui et qui ne joue pas nécessairement un rôle biologique. Les autres enfants sont aussi bien les camarades d'École que les camarades de la Rue ; ils peuvent être constitués en groupes ou en bandes comme ils peuvent être éparpillés. Enfin, la cité est une réalité complexe qui comporte à la fois la Rue avec sa structure écologique particulière, la ville ou la campagne, le groupement des maisons, les personnes qui vivent dans l'entourage… etc, enfin les « mass médias » qui permettent d'établir un contact entre la collectivité et l'enfant.

***

Le deuxième système de relations

De même qu'il y a des conditions favorables et défavorables sur le plan biologique, il y a des communications favorables et défavorables sur le plan psychologique.

Ici les choses sont naturellement plus difficiles à définir car la notion de « favorable » est moins nette et moins cernable que sur le plan biologique. Cependant il faut essayer d'en donner une définition aussi précise que possible.

Nous appellerons communication « favorable » sur le plan psychologique toute communication qui permet la manifestation de l'instinct d'expansion, « défavorable » toute communication qui la contredit.

Cela demande naturellement des explications plus approfondies concernant cet instinct d'expansion dont nous avons déjà parlé.

L'instinct d'expansion est l'instinct fondamental de l'enfant et supplée aux réflexes de base qui existent chez l'animal et qui sont réduits chez l'homme à leur strict minimum. Disons en un mot que c'est un instinct qui pousse l'enfant à l'action pour elle-même, hors de toute signification extérieure, hors de toute signification utilitaire. L'enfant est avant tout un être dynamique, et cela se traduit à l'extérieur par la quantité de mouvements qu'il produit et par sa mobilité ; nous trouvons déjà ce phénomène chez les mammifères supérieurs et en particulier chez les

singes, chez qui le mouvement sous tous ses aspects tient une place considérable.

Ce besoin d'action a des formes extrêmement diverses. Il va depuis le simple besoin de mouvement moteur, intéressant les segments physiques jusqu'au besoin de produire des objets construits et réalisés par l'enfant lui-même ; depuis le besoin d'imiter les gestes et les attitudes extérieures jusqu'au besoin de connaître, de comprendre et d'inventer. Le besoin de « jeu », à moins d'étendre à l'extrême cette notion assez mal délimitée, n'est qu'un aspect assez important de cet instinct d'expansion.

D'un point de vue plus psychologique, ce besoin correspond à un désir de « victoire sur soi-même » et sur le monde, exigeant l'effort et le dépassement. Partout où il y a une action réussie, même si elle ne sert à rien, il y a un dépassement. On peut ici distinguer trois pôles :

1. la victoire sur soi-même c'est-à-dire sur l'ignorance, les difficultés de réalisation, les résistances extérieures.
2. la victoire sur le monde et ses difficultés.
3. la victoire sur les autres grâce à l'émulation et la compétition (la victoire physique qui détruit l'adversaire n'est qu'une caricature puisqu'elle supprime d'emblée les conditions mêmes de la lutte).

La loi de l'obstacle est au centre de l'instinct d'expansion. On voit aussi les rapports avec l'affectivité : l'émotion et le plaisir sont augmentés par le risque couru, les difficultés vaincues, la distance comblée, qui permettent et augmentent la prise de conscience.

Pourquoi appelons-nous cet instinct « instinct d'expansion » ? C'est qu'il correspond à ce besoin, très profond chez l'homme, d'étendre son pouvoir sur le monde et finalement de créer de nouvelles réalités ou même de se créer lui-même. L'homme est un être qui sort de soi et qui « totalise le monde », comme comme dit J.P Sartre. C'est là sa caractéristique.

Inutile de dire que cet instinct ne se ramène en rien à l'instinct de conservation auquel on a quelquefois cherché à l'assimiler. C'est une erreur de la philosophie classique, avant les découvertes de la Biologie au XIXème siècle, d'avoir tout ramené chez l'homme au besoin de « persévérer » dans l'être. Cela correspond à une pensée tournée vers le Principe d'inertie ; Descartes croyait même qu'il est indigne de Dieu

de changer et que tout, dans le monde, devait s'expliquer par un tel principe.

L'opposition entre instinct d'expansion et instinct de conservation est fondamentale en Psychologie et nous la retrouverons partout au cours de cet ouvrage. Elle rejoint, nous le verrons, l'opposition qui existe entre la recherche de plaisir et d'épanouissement et la Recherche de sécurité et l'Angoisse. « L'instinct de mort » freudien correspondrait assez bien à l'instinct de conservation. Lorsque l'instinct de conservation est réduit à lui seul et devient obsessionnel, parce que l'instinct d'expansion ne peut plus s'exercer, il devient une sorte de goût de la mort, par une exagération des réflexes de peur qui chargent tous les objets du monde de significations mortuaires ou dramatiques. C'est un effet de l'émotion, qui diffuse et se répand et cherche des symboles partout où il le peut qui permettront la Réaction cherchée. La fuite du danger ou l'attitude de défense, réactions normales, deviennent la peur de la mort, c'est-à-dire non plus des réflexes ou des réactions actives, mais des sentiments, des images, des pensées et même parfois des théories.

L'instinct d'expansion, au contraire, n'a pas cette allure pesante et dramatique. Il a quelque chose de détendu, de léger et d'ironique, - les caractères mêmes de l'enfant. Il est par lui-même « jeu », même s'il comporte une part considérable d'effort, de recherche, de patience et de difficulté. Il se traduit au mieux dans la Science, l'Art et le Sport. Le savant est un être qui « joue », qui cherche pour le plaisir de chercher, chez qui la découverte est une passion, et qui, comme le joueur, part généralement du désir de résoudre une contradiction, une difficulté ou même une impossibilité. Toute la Science grecque, par exemple, est sortie d'un certain nombre d'apories, de même que la Science européenne s'est littéralement nourrie de problèmes insolubles depuis celui des « puisatiers de Florence » jusqu'à l'échec de l'Expérience de Michelson. On pourrait dire la même chose de l'Art et du Sport, qui sont des mouvements en avant, des recherches de nouvelles formes, de nouveaux équilibres, de nouvelles performances.

Faut-il chercher à cet instinct une signification ultérieure ? Montrer, comme l'a fait Gros, que le jeu de l'enfant lui sert à connaître ? Mais connaître sert à quoi, sinon à connaître encore mieux et finalement à expliquer ? Il n'y a pas à chercher de finalité ultérieure. L'homme ne vit pas seulement de pain, mais littéralement de sa création et du plaisir de créer. Tant mieux si cette création lui sert à vivre matériellement et biologiquement.

Cet instinct est tellement fondamental que, chez l'homme, il permet aux autres instincts de se réaliser, dans leur ligne propre, et ainsi les soutient dans l'Existence. La loi de détour se réalise ici au maximum. L'humanité n'a avancé, économiquement et biologiquement, que grâce aux découvertes gratuites et désintéressées qu'ont pu faire certains savants, parfois avec un décalage de plusieurs siècles. L'électricité, dont vivent aujourd'hui des millions d'hommes, est le fruit du Travail de quelques savants mal rétribués. La loi de l'Attraction universelle de Newton a commencé de recevoir une application pratique avec les fusées interplanétaires du 20ème siècle.

On peut même dire que cet instinct est le moteur de l'Histoire et fonde la différence de la société humaine avec les sociétés animales qui stagnent indéfiniment dans les habitudes de l'Instinct. C'est une erreur de croire qu'une société résout ses problèmes économiques par l'économie. Elle les résout, les trois-quarts du temps, non pas seulement par l'Argent mais par les chercheurs, les inventeurs et les techniciens. Il est vrai qu'il faut un minimum économique pour leur permettre d'exister. C'est un Problème sur lequel nous reviendrons. Il y a en effet des conditions à l'instinct d'expansion. Mais ces conditions ne sont que des conditions et ne créent pas de toute pièce cet instinct.

Le Travail, qu'on a si souvent opposé au jeu et que la société moderne oppose sans cesse aux loisirs, n'a lui aussi de signification que par rapport à l'instinct d'expansion. Il n'est producteur que si le travailleur l'aime pour lui-même et alors il devient une espèce de jeu ; sinon il n'est rien d'autre qu'un mouvement, un geste qui pourrait aussi bien être fait par une machine. Il est vrai qu'il présente rarement un caractère heureux aujourd'hui, tant à cause des rétributions dérisoires qu'à cause des conditions et de l'organisation de la production. Il reste donc opposé à l'instinct d'expansion et c'est d'ailleurs, en son nom, qu'on refuse à cet instinct sa place dans l'éducation.

Le caractère finalisant de l'instinct d'expansion explique qu'il serve sans cesse à susciter les « valeurs » en honneur dans l'Humanité. On peut montrer qu'il existe, en tout homme, un système de « valeurs » qui est utilisé universellement, quels que soient les idéologies et les systèmes. Il faudrait faire la revue de ces « valeurs » parmi lesquelles on trouverait le « gratuit », le « désintéressé », le « haut », le « noble », le « grand », le « beau », le « propre », « l'harmonieux »… etc. Mêmes les idéologies les plus axées sur la Sécurité, l'instinct de conservation, la peur de la mort, la protection revendiquent ces valeurs par lesquelles elles prétendent se définir et accusent les idéologies adverses de ne pas les

posséder et d'être « opportunistes », « basses », « mesquines », « sales », « petites »… etc. Aucun système n'avoue par exemple l'égoïsme, sinon par cynisme et pour retrouver les mêmes valeurs par un autre biais ; tous les systèmes se prétendent altruistes et les plus égoïstes se prétendent les plus altruistes. Ce processus est probablement à la base du phénomène de « sublimation » analysé par le freudisme : il n'y a pas seulement le besoin de récupérer les instincts perdus et sacrifiés ; il y surtout le besoin de récupérer les « valeurs ».

***

Si nous quittons le plan des significations pour nous placer au plan de l'évolution, cet instinct est le seul qui permette à l'enfant d'acquérir quoi que ce soit, de s'enrichir et de se construire. Il ne se superpose pas en effet à un instinct de type animal qui ferait agir dans un sens utile, il est le seul instinct moteur qui détermine une action quelconque. Même l'instinct de conservation ne peut donner que des impulsions et ne peut utiliser que des matériaux apportés par lui. L'acquisition, comme la défense, lui sont subordonnés.

L'enfant apprend tout dans et par cet instinct.

Chez l'animal, il existe des mécanismes tout montés qui lui permettent d'agir, dans la plupart des cas, dans un sens qui lui est utile. Il y a dès la naissance, certains comportements ayant déjà leur signification. Cela implique que l'animal n'ait pas à apprendre ces comportements, sinon il lui faudrait d'autres instincts lui permettant de les apprendre. Ces instincts existent d'ailleurs dans une certaine mesure chez tous les animaux et spécialement chez les vertébrés supérieurs ; cependant ils sont secondaires.

Chez l'enfant humain, tout est appris au sens strict, c'est-à-dire 1) la signification affective et le caractère désirable d'un objet de « consommation » sont appris ; cela veut dire qu'il faut en faire l'expérience, le « goûter » pour savoir s'il est bon. 2) Les mécanismes d'action, les « Techniques », les processus pratiques sont appris également soit par la méthode concrète des essais et des erreurs, soit par une voie théorique ; toute réalisation suppose une connaissance du but recherché, des techniques utilisées et des moyens mis en œuvre, et cette connaissance est acquise. Cet apprentissage de la totalité du

monde de l'action dépasse de beaucoup le domaine du réflexe conditionnel qui n'est que l'apprentissage d'un signal ou d'une certaine association d'objets permettant une certaine anticipation.

Pour que l'enfant ait la possibilité de réaliser un apprentissage aussi complet qui touche pratiquement toutes les actions et tous les aspects de toutes les actions il faut préalablement des tendances à l'apprentissage et à la recherche. On ne construit rien sur rien. Par exemple, pour que l'enfant fasse l'expérience de la poire qu'il trouvera bonne et qu'il aura envie de retrouver ensuite et pour qu'il connaisse la manière de l'obtenir, il faut qu'il se mette au moins une fois en contact avec elle. En admettant même qu'il n'y ait aucune curiosité et aucun désir de connaître cet objet, il faut au moins qu'il existe une sorte d'action de « balayage » et d'exploration qui permette de le rencontrer « par hasard ». Cette activité se trouve réalisée par tout un ensemble de comportements moteurs. C'est pourquoi, les premiers mouvements de l'enfant, qui ne sont pas des gestes isolés, mais qui constituent une trame complète de mouvements rythmiques, saccadés, doués d'une très forte énergie, dans des sens très différents, qu'on a réunis sous le nom de « jeu fonctionnel », ont une grande importance. Pratiquement, on peut dire que toute l'activité de l'enfant et ultérieurement de l'homme se construit sur cette base, qu'on a souvent tendance à considérer avec mépris. La mobilité extrême du nouveau-né et la turbulence du petit enfant sont les signes du niveau très élevé qu'il atteindra à l'âge adulte. C'est parce qu'une fois, ayant quelques mois, il a ramené son bras qu'il a rencontré des objets qu'il a d'abord saisis sans même s'en rendre compte, puis qu'il a saisis volontairement ; cela a fait naître chez lui le besoin de saisir et de manipuler, qui a permis les expériences de construction, qui l'ont entraîné sur la voie de réalisations plus complexes… etc.

On peut donc dire que l'enfant réalise au plus haut point, et d'une manière très pure, les aspirations de l'humanité. La vie commence par l'essentiel. Elle affirme d'abord ce qui est premier, fondamental, quitte à développer ensuite ce qui est second. Dire que « l'enfant devient un homme » est une absurdité, et ne se justifie même pas par l'accès progressif aux structures intellectuelles. L'enfant est plus « homme » que l'adulte et il est un enseignement permanent pour celui-ci à qui il apprend les valeurs fondamentales ; c'est le sens de la formule de l'institut J.J Rousseau : « discat a puero magister ».

Dans cette voie, nous en arrivons à cette conclusion paradoxale que le tâtonnement défini par Freinet comme la base de la psychologie de

l'enfant n'est pas un moyen mais une fin. En effet, le but de l'enfant n'est à peu près jamais l'objet construit, pouvant servir à une utilisation ultérieure ; ceci est un point de vue utilitaire d'adulte ; le but de l'enfant, c'est la construction de l'objet, même s'il doit servir à un but ultérieur. On ne peut donc dispenser l'enfant du tâtonnement, sous prétexte d'économiser son temps et ses efforts d'aller d'emblée à l'essentiel ; ce faisant on arrache l'enfant à son action, on l'empêche d'acquérir et on le rend malheureux. Le tâtonnement est donc la loi psychologique fondamentale, plus encore que Freinet ne le pensait.

***

On peut se demander pourquoi nous adoptons ce critère, l'instinct d'expansion, pour juger si les relations du milieu avec l'enfant sont favorables ou défavorables. Nous semblons éliminer ainsi d'autres critères adoptés par les théoriciens de l'éducation, comme par exemple l'adaptation de l'enfant à la société future.

Nous ne voulons pas dire que cette adaptation ne puisse être pour l'éducateur un but d'action. Les relations du milieu avec l'enfant ne s'organisent pas uniquement autour de ce qui est favorable ou défavorable à l'enfant. Mais précisément, nous prétendons que ce critère de l'adaptation future ne détermine pas nécessairement une action éducative favorable à l'enfant. Or, nous pensons que le fait d'être favorable ou défavorable à l'enfant permet de caractériser d'une manière satisfaisante les relations de l'environnement avec l'enfant. C'est le seul point de vue qui permette de considérer que l'enfant est vraiment et intimement concerné, donc qu'il existe une relation qui se termine à lui. Tous les autres points de vue doivent s'organiser autour de celui-ci.

Ce rejet du critère de l'adaptation future est lourd d'implications et de conséquences et c'est pourquoi nous devons nous expliquer sur ce point avant de poursuivre plus avant.

L'adaptation de l'enfant à la société future est une notion vague et très ambiguë qui, à la limite, ne signifie pas grand-chose.

Veut-on dire que l'enfant arrivé à l'âge adulte doit trouver une place et s'identifier totalement à la condition qui sera la sienne, se soumettant entièrement aux impératifs du groupe et ne songeant ni à modifier sa

situation ni à modifier la structure du groupe ? Dans ce cas l'adaptation peut être pour un individu un véritable malheur, en l'obligeant à renier sa personnalité et à refouler ses tendances, et pour le groupe, la privation d'un élément de progrès et de renouvellement. L'individu trop bien adapté n'est un idéal à aucun point de vue. Si l'on doit fixer des limites à l'adaptation, c'est que cette notion ne se suffit pas à elle-même et doit être complétée par une autre.

Veut-on dire, au contraire, que l'enfant devenu adulte doit trouver une place quelconque qui convienne à sa personnalité et dans laquelle il s'épanouira ? On retombe alors dans le critère que nous avons adopté, celui de l'instinct d'expansion. Il faut en effet préciser en quoi consiste cet épanouissement dont on parle, qui ne peut se résumer dans la prospérité biologique ou dans la sécurité matérielle. Il faut en arriver à un élément proprement humain qui ne soit susceptible d'aucune réduction. En un mot, il faut se situer au plan du bonheur et non au plan de je ne sais quel ajustement n'atteignant pas un niveau psycho sociologique suffisant.

Il en est de même d'une adaptation plus générale qui consisterait à se donner des sécurités dans l'existence, à se réfugier dans des illusions, des systèmes magiques, des espoirs vains et non fondés. Il est bien évident que de telles défenses, malgré les satisfactions qu'elles peuvent procurer, ne peuvent justement satisfaire un être « en expansion » qui ne peut s'empêcher de remettre en question, de chercher le solide et le vérifié, de sonder la réalité des choses. De telles « adaptations » deviennent positivement défavorables à l'enfant et nous les retrouverons d'ailleurs dans la catégorie des relations négatives.

Il reste naturellement que l'instinct d'expansion est encore bien vague si nous ne précisons pas ses applications et les relations concrètes auxquelles il donne lieu. C'est ce que nous allons essayer de faire dans les paragraphes qui suivent où nous essaierons de montrer, dans les détails, quelles sont les relations qui sont favorables et quelles sont celles qui sont défavorables à l'enfant, dans la perspective où nous nous situons.

***

À partir de ce critère qu'est l'instinct d'expansion, nous pouvons maintenant préciser les Relations qui s'instituent sur cette base entre l'enfant et le milieu.

Ces Relations sont de deux sortes.

Tout d'abord, il existe un certain nombre de Relations que nous appellerons objectales qui consistent dans la mise en relation directe de l'enfant avec une réalité, et qui se traduisent par exemple dans la vue d'un objet, la manipulation d'un jouet, la course, le fait de poser une question… etc. Il s'agit d'une certaine manière de l'activité même de l'enfant, dans la mesure où elle institue une connexion avec une Réalité extérieure. Toute activité est déjà sociale ou psycho sociale du seul fait qu'elle met l'être en relation avec un « autre ».

Le facteur qui interviendra le plus directement pour justifier ces relations constitue ce que nous appellerons les « ressources culturelles » du milieu, c'est-à-dire l'ensemble des objets « consommables » par le sujet, les instruments se trouvant à sa portée et pouvant lui être fournis. Nous nous plaçons ici sur le plan psychologique, c'est-à-dire précisément celui de « l'Instinct d'expansion ».

Peut-on dire qu'il existe une polarisation favorable et une polarisation défavorable dans le domaine des « ressources » ? Autrement dit peut-on parler de « bon » milieu qui serait le milieu « riche » ? et d'un mauvais milieu qui serait un milieu « pauvre » ? Il ne le semble pas.

En effet, les ressources, dans un milieu, pourraient toujours être plus grandes qu'elles ne sont ! Il n'y a pas de limite. Il n'y a même pas, d'une certaine manière, de normal et d'anormal. Tout dépend, en dernière analyse, de la destination de l'être, et celle-ci dépend, à son tour, des ressources. Par exemple, l'enfant sauvage de l'Aveyron qui était privé des « ressources » dont profitent les autres enfants humains, ne pouvait pas non plus avoir la destination de ces autres enfants. Il ne pouvait avoir qu'une destination limitée au sein du milieu animal où il vivait. Par rapport à cette destination, ses ressources étaient adaptées. Elles ne l'étaient naturellement pas si on avait voulu faire de lui un ministre. Mais, il n'y a pas que lui qui ait été privé des ressources nécessaires pour faire un ministre. Par rapport à une destination donnée, la plupart des ensembles de ressources sont toujours inadaptées. Par contre, les ressources sont toujours suffisantes pour une destination donnée qui est, par définition, déterminée par ces ressources.

On peut tout juste parler de conditions facilitantes ou empêchantes, dans le domaine des ressources. Mais on fait intervenir alors le deuxième type de relations que nous allons évoquer tout de suite. En effet, par rapport à l'aide ou aux empêchements possibles venant des autres hommes il y a des ensemble de ressources facilitantes et d'autres empêchantes. Mais ce n'est pas quelque chose d'absolu.

Le deuxième facteur qui intervient pour modifier les relations objectales entre l'enfant et le monde constitue ce que nous appellerons les attitudes pédagogiques. Il s'agit de l'attitude de l'entourage humain de l'enfant visant à permettre ou au contraire à empêcher les relations objectales nécessaires à l'enfant, celles qui font partie de sa nature et qui sont voulues par lui.

Ces relations pédagogiques consistent donc dans une coupure pratiquée par l'entourage entre l'enfant et le monde ou au contraire par une mise en relation. Elles apparaissent comme la cause ou l'obstacle des relations objectales. Par exemple punir un enfant, c'est établir un contact entre une stimulation-menace et l'enfant, visant à empêcher l'enfant d'accomplir une certaine activité, c'est-à-dire de rentrer en contact avec un certain objet.

Comment définir, en une formule simple, les rapports qui existent entre les « ressources culturelles » et les attitudes pédagogiques ?

Rappelons tout d'abord que les personnes qui entourent l'enfant peuvent positivement apporter de nouvelles rencontres culturelles à l'enfant, comme elles peuvent dans d'autres cas, lui refuser toutes celles qui sont à sa disposition. On peut dire, d'une manière générale, que les ressources culturelles sont toujours médiatisées par les attitudes pédagogiques soit d'une manière positive, soit d'une manière négative.

Nous pourrions peut-être parler d'un « potentiel culturel » inhérent à un milieu, qui dépendrait lui-même d'autres facteurs que nous analyserons plus bas. Ce serait l'ensemble des possibilités offertes théoriquement à l'enfant dans la situation où il se trouve à un moment donné du temps. Ces possibilités peuvent être extrêmement variées : même un objet assez éloigné de lui mais qui pourrait lui être fourni dans le contexte socio-économique de la famille doit être compté dans ce potentiel.

Ce ne serait pourtant encore qu'un « potentiel » qui demanderait pour être actualisé des attitudes pédagogiques déterminées.

Autrement dit, il n'y aurait de relations objectales possibles entre l'enfant et le monde que moyennant la rencontre d'un certain potentiel culturel avec des attitudes pédagogiques déterminées.

C'est ici, et seulement ici, que nous pouvons parler de polarisation favorable et défavorable c'est-à-dire de milieux ayant des significations opposées. Un milieu « pédagogique », c'est-à-dire finalement un ensemble de relations pédagogiques, est favorable s'il favorise les relations objectales et qui découlent elles-mêmes de l'instinct d'expansion.

Les deux données fondamentales qui règlent l'ensemble des relations entre l'enfant et un milieu dans le domaine psychologique sont donc d'une part les ressources de l'entourage et d'autre part la pédagogie de l'entourage c'est-à-dire l'ensemble des attitudes de cet entourage.

La distinction que nous venons d'établir entre « ressources » et « attitudes pédagogiques » doit naturellement être approfondie pour mettre en lumière les facteurs qui influent sur les Relations entre l'enfant et le monde.

***

Considérons tout d'abord les « ressources culturelles » offertes à l'enfant et essayons de déterminer leurs caractères essentiels.

Ces ressources – nous l'avons dit – sont en nombre infini et il est impossible de déterminer un « optimum » puisque la destination finale de l'être dépend de ces ressources. Cependant, on peut tout de même essayer d'en faire une classification, et c'est ce que nous essaierons de faire tout d'abord.

Ensuite, ces ressources peuvent manquer tout à fait et nous tombons alors dans le cas « d'extrême isolement », où le milieu devient positivement défavorable par absence de « ressources culturelles ». Nous examinerons en second lieu les origines possibles de cet « extrême isolement » et les formes qu'il peut prendre.

Les ressources « culturelles » peuvent jouer un rôle à deux plans très différents qui sont les plans où s'exerce aussi l'activité psychologique de l'enfant.

Sur un premier plan, les ressources sont constituées seulement par un certain nombre d'instruments et d'objets particuliers qui servent de « stimulations » à l'enfant dans ses activités essentielles. Par exemple, elles consistent dans des « jouets », ou encore dans des spectacles que l'enfant peut imiter, ou encore dans des objets que l'enfant peut manipuler. Nous appellerons « Ressources-stimulations » ces ressources limitées permettant des activités limitées.

Il est difficile de faire une revue complète de toutes les formes que peuvent prendre ces ressources. Contentons-nous d'en énumérer quelques-unes.

- L'espace intérieur ou extérieur à la maison qui est un espace protégé et libre où l'enfant peut se mouvoir et se déplacer. Cet espace a tendance à la fois à se réduire à notre époque par la substitution d'appartements aux anciennes maisons et à s'institutionnaliser par la création de parcs de jeux… etc.
- Les instruments, les jeux, les moyens de construction et de fabrication.
- Les spectacles constitués par les adultes, les autres enfants, la vie extérieure. Sources d'imitation pour l'enfant.
- Le cadre extérieur qui crée une « atmosphère », un climat, des stimulations sensorielles… etc, etc.

Ce qui paraît essentiel dans ce domaine est l'existence d'un monde adulte proche de l'enfant, qui place l'enfant dans un « espace » où il peut se mouvoir du seul fait qu'il en élimine certains éléments dangereux, qui constitue pour lui un « spectacle » permanent qu'il peut examiner, parcourir et reproduire , qui lui apporte des instruments matériels.

Sur un second plan, plus élevé, les ressources sont constituées par un certain nombre d'objets pouvant servir soit de sources de communication soit d'instruments pour la communication. Cette communication à son tour, modifie l'esprit et les facultés mentales supérieures de l'enfant, ou bien encore lui permet une action qui met en jeu ces facultés mentales.

Nous appellerons ces ressources les « ressources-valeurs » qui sont formées de deux catégories d'objets :

1. Les êtres humains possédant eux-aussi des facultés mentales de ce genre, quelle que soit par ailleurs leur attitude.

2. Les mass média, moyens de transmission organisés, qui permettent d'entrer en contact avec d'autres réalités ou avec d'autres esprits.

Un enfant se trouve toujours objectivement entouré par cet ensemble de choses, même s'il ne rentre pas en contact avec elles. Le contact dépend de l'attitude des êtres humains dont nous ne nous occupons pas ici.

Si nous essayons de remonter plus loin, nous nous nous apercevons que ces « ressources culturelles » dépendent soit du niveau technique du milieu social, par exemple pour les « mass media », soit de la structure écologique générale et particulière de ce même milieu, c'est-à-dire de l'implantation, par exemple pour les autres êtres humains, soit plus directement du niveau économique, par exemple pour « l'espace » libre. De toute façon, le milieu économique joue un rôle fondamental.

Nous ne considérons pas ici, encore une fois, le fait que les ressources en question sont offertes ou refusées, ce qui dépend des attitudes de l'entourage.

Si nous procédons maintenant négativement et si nous essayons d'étudier les obstacles à « l'Instinct d'expansion », nous en rencontrons essentiellement deux qui créent les cas d'extrême isolement.

Le premier obstacle vient du sujet en lui-même, sans intervention directe du milieu. Nous avons déjà dit que le sujet se trouvait en face de lui-même comme en face d'un certain milieu. Il a besoin pour agir et pour « réaliser » d'un certain nombre d'instruments naturels qui lui sont habituellement donnés par la nature. Ces instruments sont les récepteurs sensoriels, les membres et enfin les voies nerveuses permettant les activités cognitives évolutives supérieures. Il se peut, dans des cas extrêmes et très rares, que la nature ne les lui fournisse pas : il y a infirmité, débilité congénitale, ou imbécillité, ou idiotie. Dans les cas limites d'idiotie, les voies nerveuses sont tellement affaiblies qu'il n'y a même plus la possibilité pour le sujet d'éliciter un désir humain et qu'il est ramené à un niveau pire que celui de l'animal. Mais ceci est certainement très exceptionnel. La plupart du temps les instruments sont tellement faibles que le sujet ne pourrait arriver à des actions efficaces et réunies que moyennant un effort surhumain et une aide considérable. Ceci n'est pas radicalement exclu : on voit des manchots qui peignent avec leurs pieds et des sourds-muets qui font des études. Néanmoins,

cela suppose une force extrême de la tendance à l'expansion qui n'est possible que si le milieu humain favorise cette tendance. La plupart du temps, le milieu humain traite cet être plutôt comme un objet qu'il faut soigner et plaindre. On peut légitimement considérer cette absence d'aide véritable comme un obstacle mis par le milieu humain à la réalisation du sujet. Si bien qu'en dernière analyse, ce cas se ramène au cas où le milieu met obstacle à l'expansion du sujet.

Le deuxième cas est celui où l'obstacle vient du milieu seul, au moins d'une manière directe. C'est lorsque le milieu est vide et ne présente pas le minimum de stimulations, d'instruments ou de matière permettant à l'activité de s'exercer. A la limite, même l'activité de connaissance et de vision exige au moins la présentation physique d'objets. On pourra objecter qu'un milieu n'est jamais totalement vide. On peut répondre qu'une activité humaine ne s'exerce pas non plus sur n'importe quel objet mais établit des rapports privilégiés par exemple avec d'autres humains, ou avec un univers physique présentant un minimum de variété. Lorsque ces conditions-limites ne se trouvent pas réalisées nous avons le cas de l'enfant claustré, ou de l'enfant privé d'une mère tout à fait au début, ou encore de l'enfant-loup. Dans tous ces cas, il manque un objet essentiel ou un ensemble d'objets permettant à l'activité de s'exercer. Tout se passe comme si l'univers s'était effondré en face de l'enfant et le laissait seul en face de lui-même ; il ne peut se prendre lui-même comme objet que s'il a eu un minimum de contacts avec d'autres.

Les cas « d'extrême isolement » se réalisent lorsque le monde humain s'éloigne de l'enfant, soit qu'il le quitte définitivement, comme dans la situation de l'enfant-sauvage, soit qu'il ne permette pas un niveau de communication suffisante.

Nous ne parlons pas ici de « l'attitude » de l'adulte qui fait attention aux besoins de l'enfant ou qui n'y fait pas attention. Nous parlons de choses qui se réfèrent à des données écologiques. Il y a une position de l'enfant dans l'espace qui est favorable ou défavorable. En principe, toute position est favorable à un titre ou à un autre, à moins qu'il n'existe une distance trop grande entre l'enfant et le monde des humains. Cette dernière situation est plutôt exceptionnelle, mais elle existe cependant, bien qu'elle tende à se faire de plus en plus rare.

***

Les facteurs que nous venons d'analyser ne sont cependant pas définitifs, comme nous l'avons déjà dit. Autrement dit, il ne suffit pas, pour savoir ce que vaut le « milieu » d'un enfant, de connaître son niveau culturel ou encore son niveau socio-économique. Plus importantes encore sont les attitudes des personnes qui entrent en rapport avec l'enfant qui peuvent priver l'enfant des ressources culturelles du milieu, ou au contraire favoriser les contacts et même parfois les susciter.

Les attitudes des personnes de l'entourage sont déterminées avant tout par l'importance qu'elles accordent à l'expansion de l'enfant c'est-à-dire finalement à sa « construction » psychologique. La pédagogie de l'entourage se noue dans sa psychologie et dans son attitude en face de la vie. Durkheim avait raison de penser que la pédagogie des éducateurs reflète la conscience et les valeurs d'une société. Il faudrait pourtant ajouter qu'il n'existe pas de « société en soi » en dehors des individus qui la composent. On pourrait dire plutôt que la pédagogie des individus reflète leurs conceptions de base qui alimentent et créent sans cesse la société. Dire qu'il y a une unité pédagogique chez chaque éducateur ne veut pas dire qu'il y ait une unité pédagogique entre les éducateurs.

Tout se ramène donc, en dernière analyse, à une dualité d'attitudes de l'entourage qui accepte que l'instinct d'expansion de l'enfant se manifeste ou qui lui met obstacle, en utilisant, pour ce faire, l'instinct de conservation ou de sécurité.

Pour comprendre cette dichotomie des attitudes et des réactions psychologiques en face de l'enfant, il faut voir que l'enfant a par lui-même un caractère ambigu.

L'enfant est tout d'abord un « objet », dans la mesure même où il semble n'être pas d'emblée un être humain, pourvu d'intelligence et du sens des responsabilités. Il est un être inquiétant et troublant, une source de problèmes. Il « gêne » l'adulte et l'univers tout entier, du fait même qu'il existe, qu'il tient une place, et aussi du fait qu'il ne raisonne pas, ne réagit pas comme l'adulte en a l'habitude. En même temps, il est appelé à devenir un homme, il est un homme « en puissance ». On voudrait d'emblée qu'il tienne une certaine place dans l'univers, qu'il s'intègre d'une certaine façon, comme on voudrait que chacun autour de soi et dans le monde occupe une certaine place et ait un certain

comportement ; mais on n'a qu'un pouvoir limité sur les autres, tandis qu'on croit avoir un grand pouvoir sur l'enfant. Enfin, on redoute cette indétermination de l'enfant à l'égard de la vie, du monde, de la Société, non seulement parce qu'on craint qu'il ne s'oriente pas comme on le voudrait mais parce qu'on craint qu'il renie les valeurs qu'on a fait siennes, qu'il n'agisse pas comme on agit. On opère donc sur lui une sorte de transfert de valeurs et d'attitudes, et on voudrait lui imposer les système de valeurs et d'attitudes qui est nôtre.

On dit qu'il y a des « enfants-problèmes » mais tout enfant est un problème. L'enfant est à la fois trop proche et trop loin de l'adulte. Trop proche parce qu'il doit devenir adulte et qu'il est un homme, trop loin parce qu'il est indéterminé et non intégré. Il se situe sur le terrain même de l'adulte, dans son champ d'action, mais en même temps, étant indéterminé, il nie l'adulte dont il n'a pas les comportements et les valeurs, ou qu'il gêne dans son action.

L'histoire de l'éducation oscille entre une négation de l'enfant qu'on essaie de neutraliser ou de canaliser, et une surestimation de l'enfant en qui on voit l'adulte futur qu'on voudrait déjà former, déterminer, organiser.

Dans cette angoisse diffuse à l'égard de l'enfant, l'adulte pense surtout à lui-même, à sa sécurité, à sa tranquillité, à ses espoirs, à ses valeurs et à ses idéaux. Il est donc amené à se défendre contre l'enfant, à la fois contre l'enfant actuel qui est turbulent, actif, dynamique, inconscient et contre l'adulte futur qui pourrait être différent de ce qu'il conçoit.

Il s'institue donc une lutte sourde entre l'enfant et l'adulte, que l'adulte camoufle sans cesse en affirmant son « amour », sa « tendresse », sa « sollicitude », mais qui se révèle à des quantités de formules qui prétendent définir une pédagogie, comme par exemple : « il ne faut pas que ce soit l'enfant qui commande », « si on est trop faible, on n'en vient plus à bout »,… etc.

Ceci se révèle dans certaines théories célèbres qui ont servi de base à des systèmes d'éducation, comme par exemple la théorie du péché originel. Cette théorie insiste moins sur les vices ou les défauts que l'enfant peut avoir à sa naissance et qu'il faut combattre que sur cette espèce d'indifférence de l'enfant aux valeurs, aux conceptions, aux idéaux des adultes. Combattre les tendances originelles, cela veut dire surtout qu'il faut réduire cette indifférence, en l'orientant précocement et en le déterminant fortement.

***

En opposition à cette menace créée par l'enfant, que tout le monde ressent plus ou moins, il y a l'attirance pour l'enfant lui-même, pour les valeurs de l'enfant, et pour les possibilités et les virtualités qui sont en lui. Ici l'adulte sort de lui et obéit à un instinct qui se ramène à ce que nous avons appelé l'instinct d'expansion.

Tout d'abord, il admire l'enfant qui est un être dynamique, jeune, gratuit, authentique ; il admire aussi l'adulte qu'il peut devenir si on le laisse développer ses aspirations et ses tendances. D'autre part, il voudrait collaborer à l'œuvre de son épanouissement et de son bonheur.

Ce n'est plus alors l'indétermination et les insuffisances actuelles de l'enfant qu'il perçoit mais au contraire tout ce qu'il y a en lui de positif, d'actuel et de réalisé.

Par là, il faut entendre les « valeurs » de l'enfant et de l'enfance et non pas ses acquisitions qui sont encore faibles. Ces « valeurs » sont à la fois positives et négatives. Positives, elles se ramènent à l'instinct d'expansion dont nous avons parlé, qui est au maximum chez l'enfant. Négatives, elles s'identifient avec l'absence de structures intellectuelles, qui est par ailleurs un défaut et une insuffisance ; cependant, ces structures servent souvent à l'adulte pour se masquer la réalité, pour biaiser, pour construire des idéaux fallacieux ; leur absence donne à l'enfant une sorte d'innocence et de vérité qui peut séduire l'adulte.

Cet amour de l'enfant et de l'enfance à de multiples composantes. Au plus bas degré, c'est un sentiment en rapport avec la sexualité. Le désir sexuel se cristallise sur un être jeune, tendre, spontané, neuf, et bien des manifestations de tendresse de l'adulte ne sont pas dépourvues d'une certaine sensualité. Le désir adulte entre d'ailleurs en réaction avec l'auto-érotisme de l'enfant et avec le complexe d'Oedipe, c'est-à-dire la recherche du plaisir par l'enfant. A un degré plus élevé, c'est le désir de participer à l'activité et à la psychologie enfantines, de se replonger dans la spontanéité et la vérité de l'enfant. Non seulement l'adulte retrouve son enfance mais il retourne aux sources de la vie, à l'âge où les instincts de l'homme se manifestent dans toute leur pureté. Enfin, au degré le plus haut, il y a le désir de susciter un « homme fait » dont les aptitudes, les facultés, l'autonomie soient poussées au

maximum ; ceci s'oppose du tout au tout au désir de susciter un adulte ayant tel caractère particulier, telles aptitudes particulières, telle orientation particulière.

***

Nous nous trouvons donc devant deux attitudes fondamentalement différentes en face de l'enfant, l'une faite d'inquiétude et du désir de déterminer coûte que coûte l'enfant dans un sens convenable, l'autre faite de gratuité et de désintéressement, qui pousse à respecter la croissance en se contentant de lui apporter l'aide dont elle a besoin et les stimulations qui lui permettent de trouver sa voie.

L'opposition que nous venons d'esquisser ne veut pas dire qu'il n'y ait pas des problèmes qui se posent à tous et des buts universellement valables. Le défaut de certaines pédagogies est précisément de s'en tenir à ces « facteurs communs » pédagogiques susceptibles de mettre tout le monde d'accord, en masquant les oppositions plus profondes.

Tout d'abord, la gêne et les difficultés éprouvées devant l'enfant sont ressenties plus ou moins par tous. Par exemple, un enfant jeune a toujours tendance à crier, à bousculer, à casser et à détériorer, et on ne peut lui faire absolument ce qu'il veut, même si on pense qu'il doit pouvoir s'exprimer librement. Le Problème de son avenir se pose à tout le monde, quelle que soit la position qu'on ait en face de cet avenir. Le désir d'adapter l'enfant à la société, de même que le désir de le garder en bonne santé sont des buts parfaitement légitimes et pratiquement universels.

La divergence ne se situe pas là, comme certains voudraient le faire croire pour condamner une certaine pédagogie moderne. Le problème est exactement de savoir quelle attitude on aura en face de l'instinct d'expansion, qui permet lui aussi d'atteindre ces buts, bien que dans une esprit tout différent. Le Problème est de savoir si on fera le bien de l'enfant « sans lui » ou « avec lui ».

Il se peut que l'adulte soit obsédé par sa propre sécurité ou la sécurité de l'enfant au point de nier l'instinct d'expansion qui lui apparaît comme un risque dangereux ou un détour inutile. Par exemple, il voudrait que l'enfant ait plus tard une bonne situation qui lui permette de vivre bien et

dans l'aisance. But parfaitement valable ! Néanmoins, il ne veut pas risquer de manquer ce but en permettant à l'enfant d'acquérir les connaissances qui correspondent à sa curiosité du moment ou de faire les activités dont il a momentanément besoin. Il oriente donc d'emblée toutes les activités de l'enfant vers ce but, en ne tenant compte que de la logique qui découle de ce but c'est-à-dire de l'ordre théorique des acquisitions qui permettent en principe d'atteindre ce but. Il ne se rend pas compte qu'il prend alors la voie la meilleure pour mener l'enfant à un échec, car si l'enfant ne s'intègre pas totalement à ces activités – ce qu'il ne saurait faire s'il n'en éprouve pas le désir – il ne fera que des acquisitions superficielles et apparentes, tout juste bonnes à lui permettre de parcourir le cycle théoriques des examens scolaires par exemple.

Inversement, il se peut que l'adulte réalise que l'obtention de ce but est soumis à un détour nécessaire, qui passe par les désirs effectifs de l'enfant lui permettant de faire de vraies acquisitions. Il accepte alors d'oublier passagèrement ces buts, quitte à les obtenir d'autant plus efficacement ensuite. Cependant, il faut, dans ce cas, qu'il aime l'enfant pour lui-même, c'est-à-dire non pas pour ce qu'il pourra faire ou devenir, mais pour sa vitalité, sa spontanéité, sa vérité. Autrement dit, il ne peut alors se centrer exclusivement ni en premier lieu sur les assurances qu'il veut obtenir. Il doit se centrer sur d'autres buts, et c'est grâce à eux qu'il obtiendra les buts secondaires qui sont liés à la sécurité et à l'adaptation.

Nous rencontrons ici un paradoxe général qui se retrouve dans bien d'autres domaines, et en particulier dans le domaine social et politique. Le besoin de sécurité et d'assurances, le désir de se protéger contre une cause de destruction et de frustration, sont des sentiments absolument généraux et parfaitement valables. Ils ne commencent à être nocifs et à entraîner le sujet dans des comportements aberrants que lorsqu'ils deviennent obsessionnels, c'est-à-dire lorsqu'ils suppriment des tendances différentes et de nature plus élevée.

Il ne faut donc pas opposer une pédagogie fondée sur la Sécurité à une pédagogie fondée sur l'expansion, mais une pédagogie fondée sur la seule Sécurité prise comme un but unique et tyrannique à une pédagogie fondée à la fois sur l'expansion et la Sécurité, où l'expansion devient aussi un moyen pour obtenir la Sécurité et l'adaptation.

***

Les attitudes opposées à l'égard de l'enfant que nous venons de décrire nous permettent maintenant de définir avec précision un certain nombre de relations psychologiques du milieu humain avec l'enfant : prenons successivement les attitudes défavorables et les attitudes favorables et voyons à quelles relations elles aboutissent.

Les attitudes fondées sur l'Inquiétude et l'Angoisse aboutissent à ce résultat que l'adulte entend déterminer lui-même à priori toutes les activités de l'enfant, que cela plaise ou non à l'enfant. Les décisions sont prises en dehors de l'enfant et on essaie de les lui imposer par des moyens que nous allons étudier immédiatement.

L'adulte peut avoir mauvaise conscience et sentir que cela le met en conflit presque permanent avec l'enfant. Cependant il justifie son action par les besoins réels de l'enfant, que l'enfant est censé ignorer. Par exemple, il dit : je veux qu'il puisse avoir plus tard une bonne situation, il n'en a pas conscience et ne le désire pas, cependant c'est « son bien » et il me remerciera plus tard. Cet appel aux besoins réels contre les désirs actuels est la justification constante de la plupart des pédagogies depuis toujours.

Il faut répéter encore une fois que cette justification est fallacieuse et marque le vrai désir de l'adulte qui est de se protéger lui-même contre l'enfant, c'est-à-dire de poursuivre ses propres buts. En effet, en admettant même que le but poursuivi ne soit pas absolument opposé au bien de l'enfant, il est de toute façon hors de sa psychologie actuelle, c'est-à-dire qu'il n'amènera l'enfant qu'à des acquisitions superficielles et apparentes. Il n'y aura donc pour l'enfant aucun enrichissement réel au plan psychologique ; l'enfant restera en friche, démuni et impuissant, tout en parcourant un cycle d'activités qui aura l'air de le mener quelque part.

Ceci ne veut pas dire que cette attitude ne procure pas à l'enfant une certaine sécurité au plan physique et biologique. Il est évident par exemple qu'une méthode comme celle-là peut parfaitement empêcher l'enfant de passer sous une auto ou l'obliger à s'alimenter et à se développer physiquement. Cependant, bien qu'elle se justifie dans des cas limites, cette attitude est destructrice au plan psychologique et finit même par supprimer les avantages qu'elle peut comporter dans ces cas

limites. Par exemple, l'enfant qui n'acquiert aucune expérience ni aucune maturité réelles risque infiniment plus pour sa sécurité que l'enfant qui se construit de l'intérieur, même en courant certains risques passagers.

Cette pédagogie se justifie aussi par le fait qu'elle coïncide parfois, fortuitement et occasionnellement avec les intérêts réels de l'enfant. La pédagogie la plus rétrograde peut toujours montrer, comme des spécimens uniques et exceptionnels, des sujets qui en ont profité et qui se sont construits une personnalité. Cependant, elle oublie toujours de dire que l'enfant s'est construit en opposition à la pédagogie en question, grâce à ces rencontres fortuites qui ont été au point de départ d'une prise de conscience et d'une attitude contraires.

De toute façon, cet appel aux besoins contre les désirs heurte les principes les plus certains de la psychologie moderne. Dans le domaine humain, un besoin ne peut se définir que par un désir explicite. Dire par exemple que l'enfant a besoin de se nourrir, même s'il n'en manifeste pas le désir, c'est ne rien dire du tout. Ce qui est vrai c'est que l'adulte veut le voir s'alimenter et prospérer physiquement, et ceci est parfaitement valable. Cependant il faut que l'adulte reconnaisse que cela heurte le besoin actuel de l'enfant et qu'il tienne compte de ce fait pour essayer d'arriver au même but par d'autres moyens.

Le Problème qui se pose à l'adulte qui veut ainsi imposer sa volonté à l'enfant de l'extérieur est de faire accepter l'enfant c'est-à-dire de capter sa volonté. Il ne peut en effet aller totalement contre la volonté de l'enfant, à moins de faire lui-même marcher ses bras et ses jambes. L'enfant n'est pas agi mais on le fait agir. Il faut donc l'entraîner et le motiver sous peine de le voir refuser purement et simplement l'activité qu'on lui demande. De la même façon, dans une société fondée sur l'exploitation, le monde doit nécessairement capter la volonté de l'esclave, car il faut au moins que l'esclave agisse de lui-même. Le menacer de mort s'il ne fait pas ce qu'on veut, c'est le faire agir et obtenir finalement son adhésion : l'esclave préfère l'obéissance à la mort ; cette préférence est l'expression d'un certain nombre de besoins. Il n'y a pas de systèmes autoritaires, même dans l'aliénation la plus absolue, qui ne joue sur les besoins réels des individus.

Sur quels besoins s'appuyer tant que l'enfant n'a pas encore éprouvé de vrais besoins psychologiques et comment peut-il en éprouver si on ne lui laisse faire aucune expérience ? D'autre part, comment le faire agir avec la certitude du résultat et une efficacité totale ? Il n'y a qu'une catégorie

de besoins sur lesquels on puisse s'appuyer : les besoins de sécurité, de conservation, la peur de la souffrance, la peur de la mort. Ces besoins primitifs et rudimentaires vont servir de fondement à toutes les pédagogies autoritaires qui vont naturellement les développer en les utilisant et qui argueront ensuite de leur force pour imposer les buts qu'elles proposent.

On va instituer un système de chantage qui peut se résumer de la manière suivante : si tu ne fais pas cela que je veux, ou si tu fais cela que je ne veux pas, tu auras telle punition, et il t'arrivera tel malheur. La menace suspendue ainsi sur la tête de l'enfant peut varier de nature et d'intensité ; elle n'en reste pas moins toujours une menace. Elle peut reposer sur la crainte de punitions physiques mais elle peut aussi être un chantage affectif s'appuyant sur le besoin d'amour et de présence. Elle peut être une menace précise, mais elle peut aussi être une menace diffuse, s'appuyant sur une attitude de froideur, de distance et d'hostilité. Comme nous le verrons, les moyens employés dépendent essentiellement des buts poursuivis. Nous pouvons dire, d'une manière générale, que plus les buts sont lointains et généraux, plus les menaces sont diffuses, psychologiques et affectives.

En dernière analyse, cela revient à fonder toutes les relations sur les « réflexes conditionnels » ou plus généralement sur les conditionnements. Le réflexe conditionnel présente en effet cet immense avantage qu'il détermine une attitude grâce à un objet qui n'a aucune signification psychologique par lui-même. Le chien qui salive à l'audition de la cloche n'a aucun rapport psychologique réel avec la cloche ; celle-ci est seulement un signal. Il peut n'éprouver aucun désir d'entendre la cloche et ne rien éprouver de particulier à son audition. Le réflexe conditionnel fait agir mais il fait agir pour autre chose. Dans la mesure où il fait agir, il a l'air efficace, utile et fécond. C'est l'éternelle objection que peut présenter tout système pédagogique autoritaire : il fait agir, donc il est efficace. Cependant on peut obtenir par réflexes conditionnels des centaines de comportements, et néanmoins on ne développe strictement que les désirs et les affects à l'égard de l'excitant inconditionnel. Si l'association avec l'excitant inconditionnel disparaît, le système tout entier s'effondre et il ne reste rien que ce qu'on avait au point de départ.

Une pédagogie fondée sur les réflexes conditionnels est donc une pédagogie illusionniste. Elle fait croire qu'elle construit toute une série de comportements alors qu'elle ne construit rien du tout. De la même façon, le recours à la crainte et aux menaces ne fait que développer la peur et

l'angoisse fondamentales ; c'est le seul profit dont il puisse se flatter. Supposez que cette crainte et cette angoisse disparaissent momentanément ou soient masquées, le système s'effondre d'un seul coup. C'est ce que nous constatons chez l'enfant au moment de certains passages difficiles, par exemple le passage à l'adolescence. L'enfant qui acquiert certains pouvoirs et certains besoins nouveaux a l'impression qu'il n'a plus à redouter les menaces d'autrefois ; il refuse donc les impératifs périmés. Du même coup, il est ramené à l'infantilisme, car la pédagogie en question ne lui a fait faire aucune expérience et ne lui a donné aucune structure. C'est « l'âge bête », résultat et condamnation d'une certaine pédagogie.

On pourrait dire la même chose du dressage, qui est un système à base de « réflexes conditionnels ». Le dressage peut être bon pour l'animal qui est un « objet » pour l'homme et qu'il aliène à son profit. Comment justifier par le dressage une pédagogie qui prétend construire un homme et lui donner une richesse intérieure ? La comparaison va plus loin qu'on ne pense. Les pédagogies autoritaires se justifient souvent en disant qu'on doit habituer l'enfant à obéir et à ne pas faire ce qu'il veut, puisqu'il en est ainsi dans la société. Mais on oublie que la société sera précisément formée de ces enfants qu'on éduque. Le motif profond n'est pas là : il réside dans l'attitude de l'adulte qui considère lui-aussi l'enfant comme un « objet » et qui entretient une aliénation, qu'il faudrait rapprocher de l'aliénation de certaines catégories sociales. Malheureusement l'enfant ne peut pas se défendre lui-même, par définition, et c'est pourquoi l'aliénation continue et s'auto justifie perpétuellement.

Ces relations fondées sur la contrainte, les conditionnements et le dressage, que nous venons de passer en revue ne sont généralement pas des relations isolées et extérieures. Elles s'intègrent dans la psychologie de l'éducateur. D'autre part, la pression exercée n'est pas toujours une pression explicite aboutissant à une menace clairement formulée. La plupart du temps, cette pression résulte plutôt de la personnalité même de l'éducateur qui engendre la crainte par la répétition de ses attitudes, par les perspectives qu'il fait entrevoir, par le contenu de ses jugements. Autrement dit, les attitudes « pour faire pression » forment un tout possédant au moins deux dimensions : une dimension « en profondeur » par laquelle elle pénètre dans le psychisme de l'éducateur, et une dimension « en extension » par laquelle les différentes attitudes se continuent, s'imbriquent, se soutiennent mutuellement.

Selon la première dimension, il est bien certain que les menaces « explicites » correspondent toujours, chez l'éducateur, à des jugements défavorables, à un certain mépris, parfois même à une condamnation. L'enfant redoute par-dessus tout cette hostilité larvée qui est toujours une source de menaces pour l'avenir et qui le mettent en discordance avec un être qui le soutient dans l'existence. Selon la seconde dimension, la répétition des attitudes de l'éducateur permet à l'enfant des anticipations et des « attentes » et le mettent en présence d'un certain « climat », plus difficile à supporter que des craintes précises et limitées.

Tous ces éléments qui se cristallisent autour de la personnalité de l'éducateur contribuent à lui donner ce qu'on appelle « l'Autorité », qui est l'élément capital de pression dans un tel système. Certes, le terme « d'autorité » peut recevoir des acceptions diverses et en particulier des acceptions positives dans un système non-contraignant. Cependant, c'est généralement un certain pouvoir de l'éducateur, qui résulte du respect et de la crainte qu'il inspire par lui-même. Les relations avec des attitudes de l'éducateur se résument donc finalement dans des relations avec la personne même de l'éducateur, où interviennent d'autres facteurs que les ordres, les interdits, les jugements « formulés » ; il faut tenir compte ici de son physique, de son caractère et de sa vie tout entière.

Nous appellerons « Relations oppressives » toutes les relations que nous venons d'analyser qui consistent soit à vouloir déterminer l'enfant contre sa volonté et finalement à l'aliéner, soit, par voie de conséquence, à ne pas lui apporter l'aide véritable, le soutien et les stimulations dont il a besoin. L'aspect négatif est corrélatif de l'aspect positif.

Avant de passer aux relations opposées, notons que ces relations oscillent entre deux pôles extrêmes, dont l'un se définit par l'extériorité, l'autre par l'intériorité. Au pôle « extérieur », nous trouvons les relations répressives , dont nous parlerons plus amplement au chapitre suivant, qui consistent à empêcher l'enfant d'agir, à lui mettre des barrières, à neutraliser ses tendances, afin de « protéger » les choses ou les « valeurs » qu'il menace par son inconscience et son impulsivité. On ne l'oriente pas ici dans une certaine voie mais on le neutralise et on le colmate.

Au pôle « intérieur », on cherche surtout à pousser l'enfant dans une certaine voie, sans se demander si celle-ci correspond à sa nature et à ses instincts. On « l'oriente » positivement dans un certain sens. Cette

« mise en condition » positive consiste surtout à imposer à l'enfant, par la douceur et le chantage affectif, un certain « système de valeurs » et un certain nombre d'idéologies.

Nous appellerons « répressives » les premières relations, fondées sur la contrainte extérieure et la violence, et nous appellerons « idéologiques » les secondes, fondées sur la douceur et la persuasion.

***

Passons maintenant aux attitudes psychologiques inverses et voyons à quelles relations elles aboutissent.

Nous avons déjà dit que ces attitudes comportent chez l'éducateur deux composantes : d'une part une sorte d'attirance et d'admiration pour les « valeurs » de l'enfant et un désir de respecter sa spontanéité, d'autre part un désir de collaborer à son enrichissement. Ces deux composantes sont corrélatives.

L'enfant, comme tout être vivant, « se détermine » lui-même à chaque instant de son évolution, en fonction des situations, des sollicitations, des possibilités, et toute action visant à lui faire quitter cette ligne ne peut que le détruire ; c'est une conséquence de la « loi d'intérêt ». Cependant, il y a plus encore : l'enfant humain est polarisé davantage sur la recherche que sur la trouvaille, sur la fabrication que sur la réalisation, sur la conquête que sur la victoire. Il doit donc être autonome non seulement dans le choix de ses buts mais aussi dans le choix de ses moyens et à tous les instants de son action. La loi d'intérêt se complète par la loi d'autonomie : l'intérêt de l'enfant humain vise non seulement certains objets et certaines situations mais l'autonomie elle-même voulue à cause des possibilités de création qu'elle offre et des acquisitions qu'elle permet. On peut donc dire que l'enfant est plus encore qu'une plante, un être qui croît par ses propres forces et sur lequel il est inutile de « tirer » pour le faire pousser plus vite ou dans un autre sens. On peut se coucher le soir tranquille ; le matin il aura continué à pousser.

Cela veut-il dire que l'entourage n'ait aucun rôle à jouer ? Bien au contraire. Plus un être est élevé dans l'échelle biologique, plus il a d'exigences, plus il est fragile, plus il a besoin d'éléments nombreux et

déterminés. L'enfant réclame à chaque instant une aide précise. Le mot « réclame » n'est pas une métaphore. Il y a une demande de l'enfant qui correspond à l'exigence exacte du moment. De même que la plante à qui on ne donne pas d'eau lorsqu'elle en a besoin se dessèche un petit peu, l'enfant auquel on ne « répond » pas meurt un petit peu. Il n'y a pas d'autre alternative en pédagogie que de permettre à l'enfant de se développer dans sa ligne ou de le faire mourir ; partout où l'on n'avance pas, on recule. Ceci se constate constamment ; dans les familles où l'on ne répond pas à la curiosité sexuelle lorsqu'elle se présente, entre 3 et 7 ans, elle s'éteint, et l'enfant ne pose apparemment plus aucun problème sur ce plan ; il en pose si peu qu'il peut arriver jusqu'au mariage inclusivement sans se poser aucune question : cela se voyait autrefois. Il faudrait compléter la théorie freudienne du transfert, qui admet que le désir refoulé se « cache » pour ainsi dire dans l'inconscient par une théorie de l'extinction, forme de mort psychologique. Il faut donc que l'éducateur réponde sans cesse aux demandes actuelles de l'enfant.

Il se peut naturellement que l'enfant ne demande rien et ne pose aucune question ; et même quand il en pose, il se peut qu'il y ait plus à faire que seulement lui répondre. C'est ici évidemment l'aspect le plus délicat du travail de l'éducateur, qui doit aussi offrir des sollicitations et des suggestions entre lesquelles l'enfant choisira. C'est l'aspect complémentaire. Ces sollicitations et suggestions doivent être les plus nombreuses possibles afin d'offrir une gamme très riche dans laquelle l'enfant prendra ce qui lui convient. Réduire trop la gamme, c'est le plus souvent empêcher que l'enfant trouve ce qui lui plaît et le réduire à l'inactivité. Nous revenons au « milieu vide » qui est généralement le résultat d'attitudes oppressives.

On peut donc dire que les attitudes envisagées ici oscillent entre deux types de relations opposées et complémentaires. Les premières relations sont des relations d'acceptation de l'autonomie, dont nous verrons plus tard tous les aspects et toutes les composantes. Les secondes relations sont des relations d'aide et de stimulations qui exigent au contraire une présence continuelle de l'entourage et une grande sollicitude. Les relations, nous le verrons, varient avec l'âge.

Ces relations se cristallisent dans un type de rapport qu'on appelle l'amitié, qui suppose à la fois l'égalité et le respect mutuel des partenaires, et une certaine intensité de communication. La pédagogie classique redoute l'amitié, en laquelle elle voit une sorte de promiscuité fondée sur le mépris. Cette critique résulte du fait qu'elle exclut radicalement l'amitié et qu'en effet, lorsqu'elle essaye de l'introduire

sans changer la logique du système, elle ne peut qu'aboutir au relâchement et au mépris. N'osant donc aller jusque là, elle se contente d'une confiance à sens unique qui lui paraît le comble de « l'ouverture ». On demande surtout à l'enfant d'avoir confiance dans l'adulte, et si l'adulte « fait confiance » à l'enfant, cela veut dire qu'il fait pression sur lui pour obtenir qu'il se conforme à ses impératifs sans qu'il ait à exercer de contrôle. Naturellement, l'enfant repousse le plus souvent cette « confiance » qui lui paraît une hypocrisie. Il préfère la netteté des rapports même si ceux-ci sont fondés sur la contrainte.

Nous appellerons Relations ouvertes les relations précédentes. Nous les appellerons « ouvertes » à la fois parce qu'elles admettent l'autonomie et permettent à l'enfant d'échapper à la pression de l'entourage, et parce qu'elles permettent l'intrusion des réalités dans le psychisme de l'enfant.

***

Revenons maintenant sur les deux plans que nous venons d'analyser séparément : celui des « ressources culturelles » et celui des attitudes pédagogiques et essayons de préciser leurs relations au moyen de schémas simples et compréhensibles.

Tout d'abord il faut remarquer que l'essentiel pour l'enfant est d'arriver à une relation objectale qui corresponde à sa « Nature » et à ses besoins, autrement dit qui constitue pour lui un enrichissement. Nous avons déjà noté que l'existence d'une telle relation dépend en premier lieu des ressources culturelles données dans un certain milieu, par exemple de l'existence de moyens d'imprégnation ou de l'existence d'instruments pour jouer.

Ceci n'a qu'une valeur de condition. Il faut que la ressource culturelle soit donnée pour que la relations objectale puisse s'établir.

Mais cela ne suffit pas. Même s'il existe un cinéma à portée de l'enfant, il faut encore qu'on le laisse y aller ou qu'on l'incite à y aller. L'empêchement, s'il existe, peut venir de la famille, comme il peut venir de l'école, ou encore de la Cité, ou encore indirectement des idées déposées dans l'enfant par certains adultes… etc.

Il y a donc une rencontre possible entre des éléments extrêmement variés appartenant aux deux systèmes que nous avons précédemment distingués.

Aussi faut-il pour déterminer les combinaisons possibles entre ces deux catégories de facteurs, envisager toutes les formes qu'elles peuvent prendre, indépendamment l'une de l'autre.

Considérons tout d'abord les ressources culturelles.

Il est évident qu'elles peuvent se trouver localisées en des points extrêmement différents et qui correspondent, en fin de compte, aux différents types d'activités de l'enfant.

Nous avons fait précédemment une distinction entre les « ressources-stimulations » et les « ressources-valeurs ». Nous ne revenons pas sur cette distinction qui paraît suffisante.

Notons seulement que ces deux catégories de ressources peuvent se différencier selon qu'elles se trouvent réalisées plutôt dans la famille ou plutôt hors de la famille c'est-à-dire dans la cité.

Passons maintenant aux attitudes pédagogiques. Celles-ci aussi peuvent émaner de personnes situées dans tous les milieux possibles ayant un rapport avec l'enfant. Ces personnes et ces attitudes peuvent d'ailleurs entrer en conflit les unes avec les autres. Mais de toute façon on doit aboutir en dernier lieu à une possibilité offerte ou empêchée.

Maintenant chacune des ressources d'un milieu peut être offerte à l'enfant ou lui être refusée théoriquement par chacune des personnes ou des institutions avec lesquelles il se trouve en contact. Par exemple les ressources qui se trouvent dans le « Père » peuvent être refusées par le Père lui-même qui ne les livre pas, mais elles peuvent être écartées par la mère qui « coupe » l'enfant de son Père ; elles peuvent être écartées par les autres enfants qui empêchent l'accès au Père… etc.

Il faudrait donc, si l'on voulait arriver à une classification exhaustive des relations de l'enfant avec l'entourage, distinguer :

1. Le « lieu » où se situe la « ressource » envisagée par exemple dans le Père, ou dans la rue, ou à l'école… etc.
2. La cause d'empêchement ou de facilitation pour laquelle cette ressource aboutira ou non à une relation objectale chez l'enfant.

Cette cause réside dans le Père ou dans la mère ou dans les deux… etc.

3. Le degré qui est atteint dans le contact de l'enfant avec la ressource en question. Il faudrait faire intervenir ici le mode d'activité de l'enfant, l'intensité de sa réaction… etc.

Il est difficile de combiner toutes ces données en un tableau unique

Pratiquement, on peut présenter les choses en un tableau à double-entrée dans lequel on met en ordonnée les différents environnements physico-biologiques qui « localisent » les attitudes et les ressources. En abscisse, on mettra les attitudes en les combinant avec les ressources culturelles. La mention « attitudes oppressives » voudra dire que les attitudes ne permettent pas des relations objectales chez l'enfant, quelles que soient par ailleurs les ressources. La mention « attitudes ouvertes » voudra dire que les attitudes sont « ouvertes » ou libérales et que les ressources culturelles existent, puisque sans elles les dites attitudes n'auraient plus aucune efficacité.

	Attitudes oppressives	Attitudes ouvertes
FAMILLE : Père		
FAMILLE : Mère		
FAMILLE : Enfants		
MONDE : École		
MONDE : Camarades		
MONDE : Cité		

***

Ayant déterminé d'une manière générale les rapports qui existent entre les « ressources psychologiques » et les Attitudes de l'entourage, il nous

reste à résoudre encore un autre problème préliminaire : ces deux catégories de réalités sont-elles redevables des mêmes explications et des mêmes causes ou au contraire, répondent-elles à des mécanismes différents ?

Pour répondre à cette question, il faut remarquer tout d'abord que les ressources psychologiques sont du domaine du « donné » global d'une civilisation ou d'une Société, tandis qu'au contraire les attitudes pédagogiques sont du domaine du « construit » et se rattachent aux idéaux, aux buts et aux projets des personnes.

Par exemple, le fait que telle personne est cultivée, savante et vit dans un endroit riche en images et en spectacles ne dépend pas uniquement de son bon ou de son mauvais vouloir, mais plutôt du niveau technique et culturel atteint par sa civilisation et de son niveau socio-économique. Par contre, le fait qu'elle cherche à imposer à ses enfants une discipline de fer afin de sauvegarder sa tranquillité découle directement de sa « volonté pédagogique ».

On serait donc tenté de rattacher les « ressources psychologiques » du milieu aux mécanismes généraux de la vie économique, technique et culturelle, et au contraire de mettre à part, comme appartenant à une espèce de libre-arbitre inconditionné, la « volonté pédagogique » des personnes.

Ce serait, à notre avis, commettre une erreur grave qui fausserait à la base toutes les explications qu'on pourrait essayer de donner.

En réalité, mes idées et mes connaissances aussi bien que mon « vouloir » sont conditionnés tant par les mécanismes généraux de l'espèce humaine que par la situation dans laquelle je me trouve. Le problème de la liberté est un faux problème, car la liberté n'est qu'une apparence qui résulte de l'espèce d'indétermination où se trouve un être livré à l'abstraction et à l'universalité et donc capable de choix. Il n'y a aucune raison pour que les relations déterminantes jouent un rôle moindre dans ce domaine que dans n'importe quel autre. C'est à la Science de montrer où et quand elles jouent et dans quelle mesure.

Devons-nous pour autant tomber dans une sorte de matérialisme et expliquer toutes ces réalités par leurs infrastructures physiques et économiques ?

Ce serait une autre erreur, aussi néfaste que la première, qui résulterait de la méconnaissance de la réalité humaine.

Nous touchons ici un point important, car cette dernière conception est liée à la théorie marxiste du « reflet ». D'après cette théorie, une pensée, un art, une conception quelconque à une certaine époque ne seraient jamais que les « reflets » des structures socio-économiques dans lesquelles se trouvent ceux qui les représentent. Le bergsonisme représente par exemple une certaine étape de pensée petite-bourgeoise… etc. De même, un certain type d'éducation, et les conceptions pédagogiques qu'il représente ne seraient que le « reflet » de la catégorie sociale à laquelle appartiennent les éducateurs.

Une telle conception n'a pour elle que les apparences les plus extérieures, car pour peu que nous approfondissions les choses nous nous apercevons qu'elles sont infiniment plus complexes et plus nuancées. Il y a essentiellement deux manières pour la réalité économique de « conditionner » la vie psychologique d'une personne.

Tout d'abord la Réalité économique – soit sous forme de ressources du sol ou du sous-sol, soit sous forme de biens directement consommables, soit sous forme d'outil ou de technique – détermine un certain nombre de réactions, d'attitudes et de comportements liés directement à l'instinct de conservation. La donnée fondamentale est ici la richesse ou la pauvreté des ressources offertes (qui se rattachent soit à la Nature soit à l'industrie humaine) en fait à tel individu donné. Nous rejoignons le concept de rareté auquel Sartre fait jouer un rôle fondamental ; cependant il ne joue que dans ce seul secteur.

Dans le cas où il y a « rareté », c'est-à-dire faiblesse des ressources offertes, nous assistons à un envahissement de toute la personnalité par l'angoisse fondamentale. Il faut analyser de plus près ce mécanisme. Deux hypothèses peuvent se présenter : ou bien les ressources ne permettent pas en fait de satisfaire les besoins les plus essentiels, ou bien les ressources existent mais elles ne sont pas à la portée de l'individu, il doit aller les chercher moyennant une activité énorme et une fatigue extrême. Dans ces deux cas, l'instinct de conservation finit par empêcher tout autre instinct humain de se manifester, et en particulier l'instinct d'expansion. Autrement dit, l'activité désintéressée devient impossible et l'homme est livré entièrement à l'activité utilitaire, activité primitive et rudimentaire. Il y a une différence entre les deux hypothèses envisagées. Dans le cas d'absence objective de ressources, l'homme a du temps pour se livrer à l'activité désintéressée mais l'état d'angoisse dans lequel il se trouve est tel qu'il ne peut songer à autre chose qu'à se créer des sécurités et à se donner des assurances, en pensée et en imagination ; son esprit est envahi par les idéaux destinés à le soutenir

et à le consoler ; ces idéaux utopiques et magiques ne permettent pas à une vraie activité intellectuelle de trouver sa place. Il est livré à une pseudo-intellectualité.

Dans le second cas, nous assistons au phénomène inverse. L'importance énorme donnée à l'activité utilitaire empêche l'activité désintéressée de s'exercer, faute de temps. L'excès d'occupations et de préoccupations vide littéralement le psychisme. Théoriquement l'homme aurait la possibilité psychologique de se livrer à l'activité désintéressée, mais il n'en a pas la possibilité pratique. Les facultés de création et d'invention restent vierges à un stade infantile, au lieu d'être livrées, comme dans le cas précédent, à de pseudo-activités.

Du point de vue envisagé ici, il est donc bien vrai, comme le pense le marxisme, que la réalité économique conditionne la vie psychique et spécialement la vie intellectuelle, cependant, elle la conditionne indirectement. Ou plus exactement elle conditionne son existence et non ses structures et son fonctionnement. Autrement dit, elle peut jouer comme cause empêchante, mais elle n'engendre pas la réalité même de la vie psychique, sa vie interne.

***

De cette discussion, il résulte ceci, qui va nous servir à résoudre le Problème précédemment posé : les attitudes pédagogiques des personnes qui sont en rapport avec l'enfant ne découlent pas des structures économiques de la société où ils vivent mais de l'Instinct d'expansion, conditionné par ces structures économiques.

Autrement dit, le niveau économique atteint par le groupe où vit l'enfant peut, dans certains cas, bloquer complètement les attitudes pédagogiques et les amener à un état de régression complète ; de toute façon, il détermine une « limite » au-delà de laquelle les attitudes pédagogiques ne peuvent pas aller. Ces attitudes elles-mêmes, dans leur structure propre et leur mécanisme intime, ne dépendent pas de ce niveau économique mais des transmissions culturelles, c'est-à-dire des traditions, informations, contacts dont a profité l'éducateur tout au cours de sa vie.

Il résulte de ceci que les attitudes pédagogiques des éducateurs dépendent plus de la pédagogie dont ils ont été eux-mêmes l'objet que du niveau économique du groupe dans lequel ils vivent. Il y a des filiations héréditaires dans le domaine pédagogique, des traditions stables qui sont des éléments plus déterminants que les conditions de vie actuelles et qui déterminent autant le style de vie d'une catégorie sociale.

Les parents catholiques ont de grandes chances statistiquement d'avoir des enfants catholiques. Les « valeurs » et les modèles se transmettent et introduisent dans le présent des données qui remontent au plus lointain passé. Ce qui explique à la fois la continuité et l'unité des modèles sociaux au sein d'une certaine Société.

En face de ces « attitudes » des éducateurs qui mettent en jeu certaines familles héréditaires précises, il y a les « ressources culturelles » de la société totale qui font intervenir non plus le jeu simple de la transmission de personne à personne mais la totalité des transmissions au sein d'un groupe ou d'une société donnée. Par là les « ressources culturelles » dépassent toujours les « attitudes » comme la société dépasse l'individu, bien qu'elles ne soient pas de nature fondamentalement différente.

Nous verrons que ce décalage a des conséquences très importantes. Un des problèmes essentiels de l'enfant est en effet d'accéder à ces ressources culturelles totales sans être limité ou arrêté par les attitudes restrictives des éducateurs. Une faible ouverture au sein des attitudes pédagogiques permet parfois une véritable rentrée en masse des ressources culturelles. Toute la dialectique de l'éducation se situe ici.

Il faut donc conclure de ceci, sur un plan très général, qu'il y a trois facteurs qui interviennent toujours dans les relations de l'enfant avec le monde, à savoir le niveau économique, à titre de conditionnement de base qui engendre une attitude ou une filiation héréditaire d'attitudes, l'Instinct d'expansion de l'enfant qui est une donnée de sa nature, et les Transmissions culturelles qui dépendent de la totalité des Instincts d'expansion en jeu dans une Société et dans le monde.

Chapitre 3

Les Attitudes autoritaires

Les exigences de l'analyse théorique nous ont obligés à réunir sous une même dénomination l'ensemble des Relations oppressives. Il ne faudrait cependant pas croire ni que ces attitudes présentent toutes les mêmes caractères ni qu'elles marchent nécessairement ensemble. Penser cela, ce serait caricaturer des pédagogies qui se centrent plus particulièrement sur telle ou telle catégorie d'attitudes.

La réaction d'angoisse en face de l'enfant, dont nous avons parlé au précédent chapitre, est quelque chose de fondamental et de très large. Les sentiments d'angoisse communiquent et se diffusent. Il sont les plus diffusants de tous les sentiments, dans la mesure où l'angoisse s'accroche à des symboles, à des associations, à des souvenirs et se concentre rarement sur un objet limité. Il est probable que là où nous rencontrons cette angoisse, nous constations qu'elle fait « tache d'huile ». Néanmoins, elle dépend en grande partie aussi des situations et des prises de conscience. Elle peut décrocher sur un certain plan et se concentrer plutôt sur un autre.

Les attitudes répressives

Dans ce domaine, les attitudes les plus primitives, celles que nous rencontrons dans les sociétés les moins évoluées, consistent dans une défense extérieure à l'égard de l'enfant qui aboutit à neutraliser son activité. C'est plutôt un système de défense et d'interdits qu'un système d'obligations ; les tabous y dominent.

Nous appellerons « attitudes répressives » ces attitudes, qui visent à neutraliser l'activité ou la personnalité de l'enfant soit en portant sur lui des jugements défavorables et en les lui exprimant soit en le menaçant de punitions extérieures ou de violences, afin qu'il ne cause pas certains dommages ou certains désordres. L'expression idéologique de ces attitudes se fait par le recours à l'obéissance considérée comme une valeur qu'on prétend enseigner grâce à elles.

A la racine de ces attitudes, il y a une certaine peur de l'enfant tel qu'il est, de l'enfant avec ses réactions d'enfants, et non pas de l'enfant « qui doit devenir un adulte ». Il importe donc de voir les problèmes que posent à l'adulte un être si particulier, avec une psychologie si différente.

Tout d'abord, l'enfant est un être qui prend une place énorme dès qu'il arrive au monde. Nous avons déjà dit à quel point sa situation est précaire. Cela se traduit dans le taux de mortalité infantile qui est encore élevé, même à notre époque. L'adulte pourrait prendre son parti de cette fragilité et accepter allègrement de voir périr la plus grande partie des enfants. Il ne le fait parce que l'instinct de l'espèce veille, que nous avons appelé « l'instinct de prise en charge » qu'il faudrait d'ailleurs rapprocher de la pitié. Comme la pitié, cet instinct suppose le contact, la perception physique de l'être faible ou démuni. Le Nouveau Testament a admirablement exprimé cette condition psychologique dans l'épisode du « bon samaritain ». Les Pharisiens demandent à Jésus ce qu'est « le prochain », et Jésus leur répond par une parabole où l'on voit un homme qui va de Jérusalem à Jéricho et qui rencontre sur sa route un individu que des voleurs ont assommé ; il lui porte secours. Jésus dit alors : « C'est cela, ton prochain ». On ne peut exprimer la nécessité de la rencontre pour que cet instinct s'éveille et fasse agir.

Cependant cet instinct bienfaisant pour l'enfant est une gêne pour l'adulte qui se trouve pour ainsi dire pris à son propre piège. Sa vie se trouve pratiquement bouleversée par l'arrivée de cet être qu'on ne peut quitter d'un pouce, qui demande une sollicitude incessante, qui oblige à dépenser de l'argent, qui tient de la place, qui crie… etc. L'amour pour l'enfant ne résiste souvent pas aux braillements d'un nouveau-né. Même la mère qui prétend aimer cela en est très vite fatiguée et agacée. Les exigences de cet être despotique par son impuissance ont d'ailleurs fait davantage pour asservir la femme que la différence musculaire qui peut exister entre les deux sexes. La femme est pratiquement rivée à l'enfant et paralysée par lui. Il est facile à l'homme de jouer sur cette faiblesse pour imposer sa tyrannie. Une Société qui ne résout pas d'abord le problème de l'aide à la femme par la prise en charge de l'enfant ne peut pas prétendre faire quoi que ce soit pour arracher la femme à sa condition.

Ce phénomène est encore compliqué par le caractère inéluctable de la natalité. Durant des siècles et des siècles, on ne savait pas comment l'empêcher d'une manière sûre et certains peuples n'établissent même pas de rapport entre le rapprochement des sexes et la conception. L'enfant est à la clef des rapports sexuels et lorsqu'il vient, on le prend.

Dans les sociétés où l'on a trouvé le moyen de contrôler la natalité, on se méfie souvent d'une limitation qui a l'air de stériliser un phénomène naturel. Plus soucieux de l'extension de la collectivité que de l'épanouissement des individus, on interdit même les pratiques limitatives. L'instinct reproducteur, suivant en cela la nature prodigue et dépensière, prend le pas sur l'intelligence pratique qui suppute les possibilités, envisage les conséquences, organise les phénomènes.

A ces exigences de l'enfant, il faut ajouter le caractère de l'enfant, opposé à celui de l'adulte. Tout d'abord l'enfant est un être qui, par son instinct d'expansion, contredit perpétuellement la sagesse, la modération, l'esprit calculateur de l'adulte.

Les psychologues modernes se sont centrés sur l'évolution intellectuelle chez l'enfant et ont peu étudié l'évolution affective, sauf d'un point de vue psychiatrique. Dans le domaine intellectuel, l'enfant acquiert progressivement les structures. Il part d'un état d'impuissance pour arriver à un état de force. On est tenté de ne regarder l'enfant que de seul point de vue. C'est ce que semble faire Piaget qui, dans son livre sur « le langage et la pensée chez l'enfant », essaye de montrer, malgré les faits, qu'il ne peut y avoir de vraie socialisation chez l'enfant. Comme si socialisation était synonyme de niveau intellectuel. Nous reviendrons sur ce Problème et nous montrerons qu'il faut distinguer la socialisation, qui n'est pas d'abord de nature intellectuelle mais s'identifie avec la communication, et l'intégration sociale, essentiellement intellectuelle. Bref, on n'a guère vu que l'enfant, malgré son infériorité intellectuelle, possède une supériorité sur l'adulte dans le domaine énergétique. Il faudrait des études précises, mais on peut affirmer que la quantité de mouvements, chez l'enfant, est nettement supérieure à ce qu'elle est chez l'adulte.

Cette supériorité énergétique est le signe d'une supériorité dans le domaine des attitudes. L'adulte agit presque toujours pour « autre chose » : c'est une définition possible du Travail, opposé au jeu. Il agit par exemple « pour gagner sa vie » ou « pour récupérer ses forces » ou « pour se distraire »… etc. Et c'est pourquoi, lorsqu'il cesse de travailler, il se réfugie le plus souvent dans le « non-travail » et non dans un loisir créateur. Autrement dit, l'activité de l'adulte est limitée de l'extérieur et n'atteint donc que rarement le maximum de ses possibilités. L'enfant, au contraire, agit « pour l'expansion » c'est-à-dire par jeu ; son activité n'a d'autre but qu'elle-même, c'est-à-dire à la fois l'acte lui-même et le produit direct de l'action. Cette activité enfantine ne trouve donc aucune limitation à l'extérieur ; elle possède en elle-même sa propre régulation.

C’est dire que l’enfant va jusqu’à l’épuisement de son pouvoir créateur et ne se repose généralement que lorsqu’il tombe de fatigue.

Le dynamisme de l’enfant, uni à un sens différent de la vie, déroutent, irritent, angoissent l’adulte. Il ne voit là dedans que de la turbulence. Il a tendance à mépriser ces activités de l’enfant qui « ne servent à rien » - alors qu’elles sont les plus utiles. Il s’étonne que l’enfant puisse ne pas penser à l’avenir. Et puis, cette hyperactivité le dérange dans ses habitudes, son organisation, ses manies, sa tranquillité. Elle le dérange même dans la conception qu’il se fait des activités de l’enfant, qu’il essaie de lui imposer. L’enfant remet perpétuellement en question non seulement la vie de l’adulte, mais son sens de la vie, et même les idées qu’il se fait sur l’enfant.

Et puis, il est vrai, en effet, que l’enfant n’a pas encore le niveau de raison et d’intelligence que possède l’adulte. Ce qui n’est pas, nous l’avons dit, une infériorité absolue : l’intelligence est un pouvoir bifide, qui permet autant de saisir la réalité que de l’éviter, selon le point d’application ; l’enfant « sans raison » ignore les ruses de l’intelligence. Mais, pour l’adulte, cette déraison est une cause de méfiance. Le mépris en résulte, qui se traduit par ces noms qu’on donne à l’enfant, mélange curieux de gentillesse et d’hostilité comme « diable », « démon »… etc. On accuse les actions enfantines de n’être que des « caprices », des entêtements sans raison, et il suffit que l’enfant affirme sa volonté pour qu’on dise qu’il fait de « l’opposition ». On en tire même une doctrine pédagogique, selon laquelle il faut suppléer à l’Intelligence absente par le « dressage », des bons conditionnements et la contrainte. Au lieu de considérer l’ignorance comme un état passager que l’enfant compense en utilisant au mieux le peu de forces qui lui sont données, on le déclare « inconscient ».

Naturellement, je fais ici une analyse. Dans la réalité, cette anxiété à l’égard de l’enfant prend un air aimable et souriant, du fait qu’elle s’unit à la tendresse et à l’amour. Cela ne contribue pas à la diminuer, bien au contraire. L’affection n’est pas non plus une notion claire. On met à peu près n’importe quoi derrière ce mot. Pour certains, c’est une véritable participation au dynamisme enfantin qui met l’adulte en communication avec lui ; mais pour la plupart, c’est seulement une expression différente de l’anxiété qui se camoufle en sollicitude. C’est le procédé bien connu qui consiste à faire croire qu’on veut le « bien » de celui qu’on redoute et qu’on a tendance à écraser. Et certes, si on baptise « ordre » toute l’organisation voulue par l’adulte, il n’est pas difficile de dire qu’on veut le bien de l’enfant lorsqu’on lui demande de respecter « l’ordre ». C’est

ainsi que les régimes réactionnaires justifient depuis des siècles une certaine répression.

Que fait l'adulte en proie à cette anxiété ? Ici deux réactions sont possibles qui sont en réalité complémentaires.

La première réaction est purement émotive et consiste à s'irriter et même à se venger quelque peu. La mère de famille surchargée de travail, obligée de supporter des enfants bruyants et turbulents, s'énerve, crie, et les coups qu'elle donne n'auront pas nécessairement un objectif conscient ; ils seront plutôt des réactions de compensation.

Cependant, il ne faudrait pas croire qu'il existe un hiatus entre les réactions émotives et les attitudes générales. Il y a une unité de la personne, et une attitude générale de mépris se traduit, au plan inconscient, par une irritabilité plus grande due à une baisse de contrôle. L'Inconscient est plus un reflet fidèle du conscient qu'il n'en est une contrepartie. Nous donnerons tout à l'heure un exemple de cette contamination.

La réaction volontaire, qui entraîne indirectement l'émotivité, est une réaction de défense qui peut parfois être très organisée et qui consiste à neutraliser l'activité enfantine. Ici il y a deux tactiques possibles qui ont été utilisées successivement dans l'histoire. La première tactique consiste à faire peser sur l'enfant la menace de réactions violentes, autrement dit de punitions de la part de l'adulte. Les punitions doivent être aussi fortes que possible.

L'idée de gradation des peines est une idée moderne. Il fut une époque où l'on ne concevait à peu près que la condamnation à mort pour tous les délinquants. Jean Valjean, dans « Les misérables » de Victor Hugo, est condamné aux travaux forcés, pour le vol d'un pain. Le système met le contrevenant devant une alternative : désobéir à l'interdiction ou subir la punition. Il a l'inconvénient de rendre matériellement possible la désobéissance car on peut toujours choisir cette solution.

L'autre tactique, plus moderne, conception plus policière que juridique, consiste à « prévenir » et à supprimer par avance les risques en rejetant le délinquant possible. C'est ce que fait, pratiquement, la mère de famille qui jette son enfant à la rue pour éviter d'avoir « à le supporter », le maître qui met l'enfant « à la porte » ou « au fond de la classe », l'institution qui renvoie l'indésirable. Dans le domaine social, la prison tend à remplacer de plus en plus les punitions violentes, corporelles par

exemple, et même la peine de mort. Et certes, elle se présente comme une « peine » elle aussi, c'est-à-dire comme une menace, mais elle est surtout une sorte de neutralisation physique, qui donne la certitude que le délinquant ne nuira pas tant qu'il sera incarcéré. De l'exil ou du renvoi à la prison, il y a tous les intermédiaires possibles. La mère de famille qui « jette » son enfant à la rue continue à le surveiller indirectement et fait peser sur lui des « menaces » ; de même « l'interdit de séjour » n'est pas un pur exilé. La solution idéale est souvent une sorte de « parcage » qui permet à la fois de « rejeter » et de neutraliser. C'est la « cour de récréation », endroit fermé où l'on n'a pas à s'occuper de l'enfant et où, en même temps, il ne peut pas nuire.

Toute l'histoire de l'éducation et même de la répression oscille entre le rejet pouvant aboutir à l'emprisonnement, sorte de neutralisation physique – solution plus extrême et plus inhumaine que l'autre puisqu'elle ne permet aucun « choix » - et un système de peines, pouvant même aboutir à la peine de mort, mettant l'individu devant une alternative. Nous verrons, dans un autre volume, les conséquences capitales de cette transformation. Disons, pour l'instant, que le sujet mis en face de l'alternative est finalement plus « conditionné » que l'autre car il subit psychologiquement une menace et celle-ci doit normalement occuper son esprit – ce qui ne veut pas dire qu'elle l'arrêtera - ; l'autre, au contraire, qui est neutralisé physiquement n'a plus à penser à autre chose qu'à occuper son temps et son esprit et il ne subit même plus de menaces puisqu'il ne peut plus nuire. Nous verrons plus tard que cela pose le problème de l'enfant rejeté à l'extérieur qui, certes, « n'ennuie » plus sa mère mais qui peut, commencer à penser et à regarder. Le rejet et la suppression purs et simples, laissent au moins la liberté de l'esprit.

Dans la réalité quotidienne, nous assistons tous à un passage continuel des réactions émotives aux réactions organisées, sans qu'il soit possible de faire la part exacte de l'une et de l'autre. Il y a naturellement des cas extrêmes où les attitudes se différencient clairement. Par exemple, ce cas qu'on nous a cité, d'une mère de famille qui inscrit sur un tableau noir les « fautes » commises par les enfants durant la journée, de manière que le Père puisse donner le soir une quantité « proportionnelle » de coups, est un cas limite de réaction organisée ; de même, à l'inverse, l'ouvrier qui, excédé par son existence et vivant dans un foyer surpeuplé, assomme plus ou moins un de ses enfants, représente un cas assez pur de réaction émotive. Cependant dans la réalité, les attitudes se mélangent.

Nous voudrions donner une illustration plus complète de cette complexité des réactions, en citant un texte tiré de l'ouvrage récent d'un auteur qui, fils d'ouvrier, a raconté son enfance[2].

> Avant Noël, cette année-là, il ne fut pas question de réveillon. Nous étions trop étroitement logés pour recevoir, et ma grand-mère ne nous avait invités que pour le 25 décembre, à déjeuner. Toute la famille se réunirait ce jour-là, où l'on remettrait aux enfants les rituels cadeaux de Noël. Je savais depuis longtemps que les parents étaient les dispensateurs de ces cadeaux et j'étais fort inquiet de ce que je recevrais. Notre changement de logement, de condition, avait développé en moi un pessimisme qui me faisait douter qu'on pût maintenant m'offrir des choses inutiles. Restait cependant que, si mes parents faisaient défaut à me donner un jouet, je pouvais compter sur la générosité de ma grand-mère et de ma tante Marthe.
>
> Quand j'entrai dans la salle à manger, je fus tout de suite rassuré et mieux encore ; mon vœu le plus vif était comblé. A tout hasard, j'avais demandé que me fût donné un tambour de basque, et là, dans la cheminée, il s'en présentait un, énorme me parut il, éclatant, flamboyant, magnifique, orné d'une résille de laine et de soie rouge, jaune et noire. Tout de suite je me jetai sur lui.
>
> Pendant la demi-heure qui précéda le repas, je fis tant de bruit avec cet instrument qu'on me rappela plusieurs fois à l'ordre et en particulier mon Père.
>
> - Si tu ne te modères pas, me dit-il, je te l'enlève ce tambour.
>
> Je ne m'effrayai pas de cette menace et continuai mon raffut. Ce jouet m'était chose si intime, il participait si bien du plus chaud, du plus vivant, du plus précieux de moi-même qu'il me semblait impossible qu'on m'en séparât. Lui et moi, nous ne faisions qu'un. Naturellement, je le gardai en passant à table, le plaçai sous ma serviette, tout droit contre ma poitrine, et, de temps en temps, durant le repas, je lui donnais de solides caresses du plat de la main ou je faisais entrechoquer ses cymbales.
>
> Brusquement, sans que rien ne l'eût laissé prévoir, ni nouvelle mise en garde ni le moindre témoignage d'humeur, mon père bondit sur moi, m'arracha le tambour de basque et à bout de bras l'accrocha très haut, à un clou planté dans le mur, au-dessus de la cheminée.
>
> Tout le monde me regardait et l'on s'attendait à me voir éclater en sanglots ; mais rien de semblable n'eut lieu. J'étais pénétré d'une froide colère et la seule réaction extérieure que j'eus fut de saisir le manche de mon couteau de table et de le serrer de toutes mes forces.
>
> Ma mère, qui dut comprendre quels sentiments m'agitaient, me fit signe de m'apaiser, et me dit :

[2] André Perrin : « Le Père »

- Sois raisonnable, mon chéri. Tu n'as pas besoin de ce jouet pour l'instant. On te le rendra tout à l'heure.

Je me calmai, puisqu'elle le voulait, mais j'entrai du même coup dans une sorte de néant. Je cessai de manger, ou presque. Je ne répondais qu'à peine aux questions qu'on me posait. Il ne s'agissait pas bouderie, non ; j'étais comme insensible à ce qui m 'entourait. En m'enlevant mon tambour, mon père m'avait pour ainsi dire vidé de moi-même. Je n'avais plus de substance, de pensée ; j'étais une simple enveloppe, une chose vide.

Après qu'on eut pris les liqueurs, l'animation générale s'accrut et mon père, qui habituellement si sobre ne pouvait boire un verre d'alcool sans être pris d'une assez vive excitation, y participa plus que tout autre. Il parlait beaucoup, vite, riait pour peu de chose et très fort, s'efforçait de renchérir sur les plaisanteries de ses beaux-frères ; et sans doute le trouvait-on drôle, mais moi, sortant de mon hébétude du fait de sa gaieté et sachant à quels excès celle-ci pouvait le conduire, je pressentis l'imminence d'une catastrophe et que j'allais en être la victime.

Je ne sais qui, tout à coup, fit la louange de la danse espagnole. Il y eut des claquements de doigts et quelques ollé ! On sait que ma grand-mère paternelle était du Roussillon. Mon père s'en autorisait pour se dire catalan, et, chaque fois qu'il était question de choses d'Espagne, mi-plaisant mi-sérieux, il intervenait sur le ton de quelqu'un particulièrement fondé à en parler.

- La danse espagnole ! dit-il soudain. La danse espagnole… Je vais vous en donner un exemple, vous allez voir !

Avant qu'il se fut levé, j'avais compris ce qu'il allait faire et, me dressant :

- Non ! Non ! m'écriai-je. Je ne veux pas… Je ne veux pas qu'on y touche… Je ne veux pas que tu touches à mon tambour !

Ma protestation n'eut évidemment aucun écho. L'instrument fut décroché du mur et mon père, très avantageux, commença d'exécuter un fandango, prétendit-il, dont nous vîmes bientôt que l'essentiel consistait à frapper énergiquement le tambour de basque du poing, du coude, de la tête et même du talon.

Je tremblais de peur à ce spectacle, mais aussi de fureur jalouse et d'un sentiment de profanation. Il allait arriver malheur à mon tambour, j'en étais sûr. Comment mon père avait-il l'audace d'y toucher, d'en user ? Il était à moi, à moi seul. J'avais seul le droit de m'en servir. On me faisait une abominable violence. Pourquoi les autres ne me défendaient-ils pas ? Ils approuvaient au contraire ; ils riaient, tapaient des mains, chantaient. J'allais tout perdre ; j'étais perdu.

Une véritable frénésie s'était emparée de mon père. Le rythme de sa danse devenait très rapide et les coups frappés sur l'instrument, plus violents. Qu'il les accentuât encore et certainement la peau du tambour céderait.

- Pas si fort, lui dit alors ma mère, pas si fort ! Ce n'est qu'un jouet que tu as dans les mains ! Prends garde !

Bah ! Tout continua comme avant.

- René, intervint à son tour ma tante Marthe, soyez prudent. Pensez au petit.

Même mes oncles :

- Doucement… doucement…

Rien n'aurait pu calmer mon père. Il dansait et frappait comme en extase, aussi insensible à ce qu'on lui disait, à ce qui l'entourait qu'un derviche tourneur. Enfin ollé ! et d'un magistral coup de coude le tambour de basque fut crevé.

- Oh, s'exclama ma famille.

Mon père était maintenant immobile, et, mi-penaud, mi-désinvolte, considérait les débris qu'il avait à la main.

- Ne pleure pas, me dit ma mère, sa main posée sur la mienne.

Pleurer ! Il en était moins jamais question. Peut-être aurais-je hurlé si la rage n'eût contracté ma gorge et mes mâchoires. Pleurer ! On allait bien voir. Les yeux exorbités, la tête bourdonnante, je me levai et tremblant mais raide comme un piquet, j'avançai tout à coup sur mon père ; puis, lui ayant arraché des mains ce qui restait du jouet, je tentai de l'en frapper. Il retint mon bras, mima l'effroi, cria : « Au secours ! » et enfin, avec quelque sérieux, légèrement stupéfait :

- C'est qu'il me tuerait, vous savez ! Dit-il. Il tuerait son père, ce lascar-là !

Tout le monde se mit à rire, tandis que ma grand-mère m'attirait à elle et m'embrassai :

- Je t'en achèterai un autre, me dit-elle.

Mais un autre ? Que m'importait un autre ! J'étais à jamais blessé ; pis même, quelque chose était mort en moi. Tout l'après-midi, je me tins à l'écart, accroupi dans un coin, ruminant mon amertume et ma rancune. C'est à ce moment-là, c'est là que pour la première fois je sus, je me dis que je haïssais mon père. Le savoir n'était pas tout à fait une révélation, laquelle m'eût peut-être affecté ; me le dire, qui me libérait comme d'un doute, me causait une étrange satisfaction. « Je le déteste… je le déteste », ne cessais-je de me répéter en me délectant de ces mots, de me chanter même

> dans une sorte de ravissement ; et finalement j'en vins à penser, à me promettre : « oui, certainement un jour, je le tuerai ! ».

Ce morceau, que nous avons reproduit en entier, à cause de son intérêt, permet de faire quelques réflexions. On peut se demander si le second évènement – la destruction du tambour par le père due à un mépris des biens de l'enfant, de sa joie et finalement de sa personnalité – n'explique pas le premier où le père prend une attitude que beaucoup auraient prise à sa place mais qui était ici déplacée – la privation du jouet durant le repas. Bien des attitudes n'apparaissent à l'extérieur que comme des mesures raisonnables pour canaliser une activité intempestive alors qu'elles sont en réalité une violence profonde, correspondant à une idée très ancrée chez l'adulte, que l'enfant est un être « qui doit obéir », se soumettre « parce ses activités, ses choix, ses décisions « n'ont pas d'importance ». Cette sous-estimation d'une personnalité naissante et parfaitement respectable est une réaction de défense irrationnelle qui va jusqu'au domaine le plus psychologique, jusqu'au mépris et à la déconsidération. Cela correspond à cette idée, un peu magique, qu'il suffit de penser « qu'une chose n'est rien » et de s'opposer à elle pour la supprimer. C'est une illusion, fondée sur l'ignorance et qui ne peut aboutir qu'à un échec. La situation précédente montre bien que l'enfant, loin de capituler, se révolte et va jusqu'à désirer tuer son père.

La Répression est à la base d'interdictions et de défenses et non pas tellement d'obligations, à moins d'entendre par là toutes les exigences du milieu. Les attitudes répressives triomphent dans l'enfance et surtout dans la petite enfance, à l'âge où l'enfant est le plus différent de l'adulte, tant par ses aspirations que par son inintelligence. S. Isaacs observe que ce sont surtout les mères qui ont des enfants autour de 4 ans qui viennent la trouver à cause de la « désobéissance ». Cela montre bien que c'est à cet âge que les mères exigent le plus l'obéissance et que les enfants en sont le plus incapables. A partir de 6-7 ans, l'enfant se rapproche de l'adulte et le conflit s'atténue, d'autre part l'entourage peut jouer davantage sur la raison, la compréhension et la persuasion. L'existence de l'homme débute par le conflit et cette expérience est capitale pour l'enfant.

***

Les différences entre les différentes catégories d'attitudes répressives dépendent des choses ou des « valeurs » que l'entourage prétend défendre contre l'enfant. Nous distinguerons trois catégories d'attitudes répressives, correspondant aux trois catégories de réalités que l'adulte croit menacées.

1) Une première catégorie est formée par un ensemble d'attitudes visant à protéger les objets matériels, la situation établie, les conditions de vie, la tranquillité, la Paix, le silence, l'ordre de l'adulte. Ce sont des choses qui sont menacées au premier chef par le petit enfant qui ne « respecte » rien, touche à tout, remue, fait du bruit, dérange… etc. L'adulte considère qu'un enfant qui se comporte ainsi est « méchant ». En réalité, il veut faire des expériences qui correspondent à son âge et à ses besoins psychologiques. Il y a un conflit où les deux parties ont également raison : l'enfant qui cherche à monter sur le fauteuil de sa mère parce qu'il veut faire une expérience d'escalade, et la mère qui veut protéger son fauteuil ; on a aucune raison de penser que l'un des deux est « méchant », sinon en vertu de cette loi posée par La Fontaine « la Raison du plus fort est toujours la meilleure ». Cependant, l'adulte entend que ce soit son point de vue qui triomphe parce qu'il est le meilleur, et, s'il adopte des attitudes oppressives, il menace l'enfant. Il pourrait aussi essayer de détourner son activité dans un autre sens en lui faisant des contre-suggestions… etc.

Il est bien certain que la prise en charge de l'enfant pose tout d'abord des problèmes d'espace, de lieux, de matériel adéquat… etc. Ceci est admis pour les animaux qui ont leur « aire d'activité » qu'ils défendent vigoureusement. Ceci n'est pas encore admis pour l'enfant qui le plus souvent vient se superposer purement et simplement à l'adulte qui lui fait la place strictement indispensable. Ceci est encore accentué dans les villes modernes où l'espace est cloisonné, organisé, restreint, défini. L'enfant ne peut pas faire un pas sans rencontrer une barrière. Un monde raisonnable serait celui où l'on considérerait qu'on ne doit pas avoir d'enfants tant que la première condition de l'élevage n'est pas réalisée, je veux dire la condition spatiale.

2) Une deuxième catégorie d'attitudes vise à protéger la collectivité même dont fait partie l'enfant, et l'enfant lui-même qui en fait partie, par exemple la classe… etc. On argue des bonnes conditions de travail et d'activité pour la collectivité et pour l'enfant. On fait valoir qu'il faut un minimum de silence, de bon ordre, de tranquillité… etc pour travailler. C'est une manière très habile de justifier la discipline, qui n'en change cependant pas l'esprit. En effet de deux choses l'une : ou bien on se

place au point des « autres » et nous sommes ramenés au cas précédent : il ne suffit pas de contraindre l'enfant à renoncer à son activité mais il faut lui permettre de l'exercer autrement ; ou bien on se place au point de vue de l'enfant lui-même, et on peut dire alors que l'interdit ne le modifie pas vraiment : le plus souvent, l'enfant contredit les exigences communes et trouble l'ordre parce que cette activité ne lui convient pas.

Là aussi, l'obligation où l'on est souvent d'élever les enfants collectivement entraîne automatiquement les attitudes disciplinaires. Le « croissez et multipliez », valable au plan biologique, ne l'est plus du tout au point de vue psychologique. Un groupe, dès l'instant où il existe, se défend contre les individus perturbateurs. Il le fait avec des attitudes magiques et inefficaces, mais il y est plus ou moins contraint. On peut naturellement essayer de lui apprendre d'autres attitudes, plus efficaces à tous les points de vue. Mais il faudrait aussi qu'il accepte de se limiter lui-même. C'est une façon pour lui de s'organiser. Les anciens avaient bien compris cela, qui posaient avec soin les dimensions que les cités pouvaient atteindre et qu'elles ne devaient pas dépasser. Un troupeau a ses lois et son inertie propre qui tiennent à sa masse, et il est difficile de lui demander d'agir autrement.

3) Une troisième série d'attitudes vise à protéger les Règles et organisations que l'adulte conçoit et impose pour des raisons non-répressives. Par exemple, si l'adulte décide que tous les enfants doivent travailler à telle heure, il ne le fait pas seulement pour les « occuper » et qu'ils le laisse tranquille, il le fait parce qu'il pense qu'il est bon et nécessaire qu'ils travaillent tous à telle heure. Le Règlement a donc une valeur d'obligation, et vise à orienter les enfants dans une certaine activité ; cela rentre dans la catégorie de relations que nous étudierons plus bas sous le nom de relations « dirigistes ».

Il se peut là aussi que l'enfant refuse cette obligation et préfère faire autre chose. L'adulte qui le remet dans le rang peut naturellement penser à l'utilité de cette activité pour cet enfant ; mais il peut aussi vouloir éviter que l'enfant perturbe ses camarades, fasse mépriser le Règlement, pousse à y contrevenir ; c'est le point de vue disciplinaire. Dans la même optique, il refuse de faire des exceptions et de considérer les cas particuliers, même s'il en reconnaît le bien fondé, par crainte du désordre qui pourrait en résulter. Autrement dit, toute Règle et tout règlement ont une double signification : ils visent à un certain but et ont une certaine signification, mais, en même temps, ils sont un certain

« ordre », ils sont « de l'ordre ». Le point de vue disciplinaire vise le second aspect.

Dans ce cas, la « discipline » interfère avec une attitude différente dont elle devient une conséquence sur un certain plan. Ceci nous montre que les catégories d'attitudes que nous distinguons ne sont pas fermées ; elles se chevauchent dans une certaine mesure. On pourrait les comparer à des règnes végétaux qui, à leur extrémité, pénètrent dans le règne supérieur ou inférieur.

***

Les attitudes dirigistes

Les attitudes autoritaires présentent une deuxième forme que nous appellerons une forme « dirigiste ». Nous les appellerons donc « attitudes dirigistes ».

Voyons tout d'abord à quels problèmes elles répondent pour l'adulte et pour l'entourage.

Les attitudes répressives résultaient du face à face de l'enfant et de quelques personnes au sein d'un groupe assez restreint. Le conflit était immédiat, direct, flagrant.

Au contraire ici la Société dans son ensemble intervient pour créer le conflit ; elle s'immisce pour ainsi dire entre l'entourage et l'enfant et met l'entourage dans un état d'anxiété qui le pousse à avoir certaines relations avec l'enfant. La crise est donc à la fois plus diffuse et plus profonde. Et c'est pourquoi elle aboutit à des attitudes beaucoup plus graves que celles que nous avons analysées précédemment.

La Société est une organisation, une « machine » qui a ses rouages, ses organes de transmission, ses feed-back, ses moyens d'information, sa finalité. Elle dépend toujours, nous l'avons dit, de la totalité des individus qui la composent, non seulement parce qu'ils en font partie mais parce qu'ils la « réfléchissent » et la soutiennent dans l'existence par leurs choix ou leurs refus. Cependant, dès l'instant où elle existe, elle

constitue un « donné » dont il faut tenir compte et qui influe sur la Psychologie des individus.

Là aussi, nous avons des réactions fondées sur le besoin d'expansion comme nous avons des réactions fondées sur le besoin de sécurité. Les deux existent et doivent donc être pris en considération. Cependant, bien souvent, le besoin de sécurité devient obsessionnel et se retrouve contre le besoin d'expansion.

La peur de subir une collectivité qui les écrase, et non seulement qui ne fonctionne pas à leur profit exclusif, étreint les individus. Cette peur se ramène d'ailleurs tout simplement à la peur de « l'autre », plus fondamentale encore que la peur de la nature ou de certaines catégories sociales. « L'autre » est toujours mystérieux, inconnu, susceptible des pires réactions, aussi proche qu'il soit de nous. Cette réaction parfaitement légitime et inévitable peut rester dans des limites raisonnables et rentrer en composition avec d'autres réactions, comme elle peut devenir tyrannique et polariser toute la psychologie de l'individu. Dans ce cas, on évite par-dessus tout de laisser à l'autre, quel qu'il soit et dans quelque situation qu'il soit, la plus petite part d'initiative, de décision et de liberté ! On voudrait, si cet idéal n'aboutissait simplement à l'inertie totale, que ses actes soient entièrement déterminés, réglés, prévus, contrôlés, ce qui ne peut se faire que s'il existe un pouvoir supérieur qui, par une sorte de participation magique avec la collectivité, « planifie » dans le sens voulu par tous et par chacun. On voudrait que ce pouvoir détermine d'un seul coup les activités de tous et remplisse à lui tout seul l'initiative absente de l'ensemble du corps social : idéal contradictoire, car ce pouvoir malheureusement est encore représenté par des hommes qui acquièrent alors une espèce de puissance divine, et le problème se re pose.

Dans cette optique qui est, de plus en plus, celle des sociétés modernes collectivistes, l'enfant apparaît comme le futur rouage de cet ensemble totalement planifié. La peur se reporte sur l'enfant : s'il allait donner autre chose que ce qu'on attend de lui, s'il allait être différent de cet élément standard et parfaitement adapté qu'on souhaite ? Le terme même d'« enfant inadapté » est un terme moderne, extrêmement significatif ; peu importe que l'enfant soit heureux ou malheureux, épanoui ou non ; l'important est qu'il soit « adapté ». Des phénomènes comme les délinquants juvéniles, les « blousons noirs »… etc., qui sont peut-être le résultat inévitable d'une telle organisation, apparaissent

alors comme une catastrophe et prennent eux aussi une allure obsessionnelle.

Cette crainte réagit sur les parents et les éducateurs, qui apparaissent maintenant comme des gens chargés de l'éducation par la collectivité, de purs intermédiaires, et qui subissent la pression du corps social dont ils prennent à leur compte les impératifs. Cela se traduit, dans leur psychologie, par la crainte « d'avoir honte » un jour de l'enfant qu'ils ont élevé et d'avoir à répondre plus ou moins de leur échec.

Ce que le corps social leur demande, c'est de permettre aux enfants de jouer plus tard un certain rôle dans la collectivité ; cela suppose qu'ils leur fournissent un certain « bagage », un certain équipement mental, certaines connaissances, certaines habitudes, certains instruments. Le corps social admet même qu'on tienne compte de leurs aptitudes naturelles, de leur tempérament, de leurs possibilités.

Un tel but n'a rien, en lui-même, de critiquable. Nous voyons ici à quel point les pédagogies ne se différencient pas par leur but mais par leur esprit. Les choses iraient très bien si les éducateurs, désireux d'atteindre ce but le mieux possible, considéraient avec soin les moyens les meilleurs pour l'atteindre. Malheureusement, comme ils participent eux aussi de cette psychologie obsessionnelle de la collectivité, leur but dévie et prend une allure négative ; il devient : faire tout pour qu'on ne puisse pas leur faire de reproches, acquérir la certitude que l'enfant atteindra bien le but recherché, ne pas risquer de manquer le but. La hantise du « risque » s'introduit dans leur système et leur fait repousser l'instinct d'expansion de l'enfant qui est un instinct capricieux, imprévisible, très individuel, au rythme et aux formes inattendues, et pourtant le seul qui permette à l'enfant d'acquérir. Ils préfèrent se rejeter sur un système tout fait, où tout est prévu d'avance, où tout est organisé d'avance, où les acquisitions doivent se faire selon un plan logique et cohérent, dans lequel l'enfant n'a plus qu'à s'insérer sans prendre aucune initiative. S'ils aboutissent à un échec – et ils y aboutissent les trois-quarts du temps – ils sont au moins « couverts », c'est-à-dire qu'ils peuvent dire qu'ils ont fait ce qu'il fallait pour obtenir le but, qui a été manqué pour des raisons « indépendantes de leur volonté ». Nous aboutissons à un système « illusionniste » qui donne les apparences de l'acquisition sans les acquisitions réelles. Il suffit de regarder ce qui reste parfois d'un enseignement qui a duré pendant des années pour se rendre compte de cette vérité.

Le langage reflète d'ailleurs fort bien ces attitudes. On dit qu'on veut que l'enfant soit « bien élevé ». Les moyens se substituent à la fin dans la formulation. En réalité, ce qui est important, ce n'est pas que l'enfant soit « bien élevé » mais qu'il réussisse. Mais justement, dans une telle conception, les arbres finissent par masquer la forêt ; on se centre sur des méthodes toutes faites, des formules qu'on se transmet de génération en génération, des « programmes » imposés autoritairement, qui permettent d'avoir la « Sécurité », d'être sûr qu'on est sur la bonne voie.

Le mépris de la « loi du Risque » aboutit à une organisation outrancière, imposée de l'extérieur, comme l'organisation scolaire actuelle qui ne permet plus aucune initiative de la part du maître, aucune « invention », aucune recherche, aucun « tâtonnement ». La planification devient énorme, comparée à l'organisation existant par exemple au moyen-âge ou dans d'autres domaines. A la limite, l'enfant du Pas-de-Calais fait à la même heure la même activité avec la même méthode que l'enfant des Pyrénées Orientales.

La seule chose qui permettrait à un tel système de se critiquer serait d'établir des contrôles de résultats et de mesurer la « rentabilité » c'est-à-dire la part de ce qui reste comparativement à ce qui est donné. Malheureusement, le système redoute ces contrôles et préfère se réfugier dans les apparences. On fera donc des contrôles mais qui seront faussés à la base du fait qu'on permettra aux individus de s'y préparer, et on ne mesurera plus l'acquis véritable mais l'efficacité de la préparation au contrôle ; c'est l'examen, pratique contraire à tout bon sens, qui permet au système de « s'auto-justifier » en prétendant avoir donné des résultats et en permettant aux sujets qui réussissent de passer au niveau supérieur où le même processus recommence.

Toutefois, il faut bien qu'à un moment ou à un autre, il se produise une acquisition véritable qui permettra entre autres choses la pratique du métier. Le plus souvent, ces acquisitions se produisent à la veille de rentrer dans le métier et plus souvent dans le métier lui-même où la formation se fait « sur le tas » à partir des quelques mécanismes qui restent. Il serait intéressant, dans cette optique, de se demander par exemple quand et où un médecin, un ingénieur, un technicien, un commerçant, un ouvrier acquièrent les quelques connaissances qui sont nécessaires à leur métier. C'est une recherche qui n'a jamais été faite et qui procurerait certainement bien des surprises. Les quelques enquêtes que nous avons faites sur ce sujet nous montrent que des élèves sortant du baccalauréat et n'étant parmi les plus mauvais n'ont que des

souvenirs très vagues de l'année qu'ils viennent de faire et à peu près aucun souvenir des années antérieures. Quand il reste quelque chose, c'est généralement parce que l'élève s'est intéressé personnellement à une question, parfois hors programme. A la limite, nous avons constaté qu'un élève, faisant par exemple le P.C.B, pouvait fort bien avoir oublié à peu près tout ce qu'il a appris antérieurement en biologie, car on recommence à peu près à zéro, bien qu'en poussant les choses plus loin. Ce qui est plus grave encore, c'est que l'élève s'est dégoûté des études et a acquis des comportements anti intellectuels.

Au point des relations avec l'enfant, ce système aboutit non plus à poser des « interdits » et des tabous mais à imposer des obligations. L'enfant qu'on a essayé de neutraliser quand il avait 5 ans se voit contraint de « travailler » quand il arrive à 6-7 ans. Les interdits découlent alors des obligations.

Du point de vue des moyens de pressions utilisés, nous trouvons aussi des différences importantes avec les attitudes répressives. On joue en effet davantage sur cette sollicitude et cette affection que l'adulte prétend manifester en préparant l'enfant à la vie ; et certes cette affection peut être réelle même lorsqu'elle l'amène à stériliser l'enfant.

Tout d'abord l'adulte menace l'enfant de le priver de cette affection, s'il ne travaille pas comme il faut. C'est le « chantage affectif », méthode beaucoup plus efficace que les systèmes de punitions. On dit : « rapporte un bon carnet de notes pour faire plaisir à ta maman » ; « je ne t'aimerai plus si tu ne travailles pas bien »… etc. L'enfant, surtout si on a par ailleurs de bons rapports avec lui et si les attitudes disciplinaires ne sont pas forcées, est sensible à cette argumentation qui le « persuade » qu'il doit travailler. La menace est pourtant grave au plan psychologique car elle ouvre en face de l'enfant des perspectives terribles d'abandon, d'isolement et de rejet qui favorisent en lui des réactions de repli, d'angoisse et une recherche immodérée de protection.

D'autre part, l'entourage joue aussi sur un sentiment naturel d'identification à l'adulte qui est une donnée de base de la Psychologie de l'enfant. Il fait valoir au jeune qu'il ne réussira pas dans la vie, qu'il ne sera qu'un « bon à rien » ou un « balayeur des rues » s'il ne travaille pas. Ce qui veut dire qu'il ne sera pas comme son papa et sa maman qu'il admire tellement, surtout que ceux-ci se présentent comme des êtres sans failles et dans défauts. On lui dit : « à ton âge, je travaillai parfaitement et c'est pour cela que j'ai réussi ». L'enfant devient hanté

par l'échec et surtout par la crainte de ne pas ressembler à ce modèle idéal qui lui est présenté constamment.

De cette manière, on introduit dans l'enfant des motivations indirectes qui le détournent des mobiles normaux de l'enfance fondés sur l'instinct d'expansion. L'enfant apprend à agir sans être intéressé par ce qu'il fait, pour « autre chose ». On prépare ainsi l'aliénation de l'âge adulte qui permettra à des milliers de gens d'accepter des travaux déshumanisants qu'ils feront seulement « pour vivre ». On permet ainsi une exploitation massive au profit de certaines classes sociales qui jouent sur cette espèce de résignation pour imposer leur tyrannie, d'autant plus pernicieuse que des salaires convenables ont l'air d'être donnés.

Nous voudrions maintenant montrer que ces attitudes dirigistes possèdent elles aussi un certain nombre de « formes ». Ces formes dépendent des instruments et des moyens qu'on veut faire acquérir à l'enfant de la manière que nous avons dite.

1) Une première forme consiste à vouloir donner à l'enfant un physique robuste et une santé solide. Pour cela, on lui impose une organisation très stricte qui lui permet d'éviter les risques concernant son existence, où les heures de repas et de sommeil sont soigneusement prévues, où les temps de repos sont savamment mesurés. C'est évidemment le domaine où des impératifs de ce genre sont les plus efficaces, au moins en apparence.

Les mesures fondées sur la Sécurité procurent la Sécurité.

Néanmoins, le caractère obsessionnel de cette organisation finit par la retourner contre elle-même. L'importance excessive accordée aux repas par les parents en dégoûte l'enfant et l'entraîne à l'anorexie mentale. On a remarqué que l'anorexie était beaucoup moins fréquente dans les collectivités où la surveillance des repas est moins stricte que dans la famille où les repas donnent lieu à des scènes dramatiques. De manière générale, l'enfant qu'on fatigue avec des exigences de Sécurité rêve d'un état où il n'y aurait plus rien de ce genre, et lorsqu'il peut le réaliser, il met gravement en danger sa santé et sa sécurité. C'est une réaction psychologique dont il faut tenir compte.

2) Une seconde forme consiste à vouloir donner à l'enfant des bonnes « habitudes » concernant le politesse et la vie sociale en général. C'est ici que la « classe sociale » intervient le plus. Il y a un style de vie proche à chaque catégorie sociale que l'entourage essaie d'inculquer à

l'enfant. La méthode employée est la répétition. On fait répéter certaines manières et certaines pratiques, et ceci crée une « facilitation » à l'action, sinon un mécanisme absolument déterminant. Là aussi on pense plus à l'avenir qu'au présent, comme dans toutes les attitudes dirigistes. On ne veut pas que les parents aient plus tard à rougir de l'homme qu'ils auront formé, à cause de ses mauvaises manières.

Cependant il n'y a rien de plus « labile » que ces habitudes qui se perdent avec une très grande facilité. On voit fréquemment des enfants élevés dans un certain style de vie qui perdent leurs habitudes les plus ancrées, parce qu'ils ont changé leurs conceptions sociales ou religieuses et fréquentent d'autres milieux. Inversement, on voit des gens élevés dans un certain milieu qui acquièrent bien les habitudes d'un autre milieu auquel ils veulent s'identifier. Les valeurs de vie sont certainement dans ce domaine beaucoup plus déterminantes que les habitudes de vie.

3) Enfin la forme la plus importante des attitudes dirigistes consiste dans le désir de donner à l'enfant une formation intellectuelle, des connaissances, un savoir. Toute l'organisation scolaire en découle, sous toutes ses formes. Là aussi, l'incidence sociale est grande. Autrefois, on voulait surtout donner à l'enfant une culture générale, qui faisait partie de l'arsenal des « classes supérieures » ; cela permettait de « briller dans les salons » et de ne pas avoir l'air d'ignorer la date de telle bataille ou autre chose de ce genre. Cela faisait partie de la formation de « l'honnête homme ». Le contact avec les mouvements artistiques ou littéraires était d'ailleurs assez superficiel, consistant surtout dans des connaissances historiques, et se faisant dans des morceaux choisis soigneusement épurés, sans qu'il y ait de contact profond avec les auteurs. Aujourd'hui, on prétend plutôt préparer au métier. On insiste donc plutôt sur la Science ou sur la Technique. Cependant le caractère didactique de Science, série de conclusions logiquement données, l'absence de contact avec les problèmes réels posés aux chercheurs, le « savoir par coeur », le peu de recours au raisonnement, à l'invention et la recherche lui enlèvent tout caractère fécondant et formateur et font d'elle un moyen de remplissage pire encore que la culture générale d'autrefois. C'est certainement le domaine où la « manie organisatrice » a fait le plus de ravages. Nous reviendrons d'ailleurs sur ces problèmes en parlant plus tard de l'École.

Cette dernière forme des attitudes « dirigistes » chevauche d'ailleurs en grande partie les attitudes « idéologiques » dont nous allons parler plus loin. Il y a en effet dans l'enseignement, même sous sa forme la plus

objective, une arrière-pensée idéologique qu'il ne faut pas négliger. Pensons à l'histoire qui n'est encore qu'une énumération d'évènements militaires et politiques et qui n'est pas encore devenue cette « histoire de l'homme » qu'elle devrait être.

***

Les attitudes propagandistes

Passons maintenant aux attitudes propagandistes, troisième forme d'attitudes autoritaires. C'est la plus importante, celle qui laisse le plus de traces dans l'enfant et qui le détermine le plus.

Ces attitudes propagandistes n'appartiennent pas, comme les attitudes dirigistes, seulement aux personnes qui se trouvent immédiatement en face de l'enfant. Elles appartiennent à la Société tout entière qui oblige les éducateurs à tel ou tel comportement pédagogique, en admettant qu'ils ne veuillent pas les adopter. Durkheim a bien vu cette sorte de « médiation » du groupe pédagogique par rapport à la Société, et le fait que l'éducation est un phénomène collectif où il y a transmission des « modèles sociaux ».

Ce qui se passe ici n'est plus, comme dans les attitudes précédentes, que l'éducateur oriente l'enfant de « l'extérieur » vers un but qu'il choisit lui-même, mais qu'il lui impose des idées, des « croyances », des modèles d'action, des solutions aux problèmes de la vie, des idéaux.

Les attitudes sont « autoritaires » parce que l'éducateur ne cherche pas à obtenir l'adhésion rationnelle de l'enfant, et donc finalement à l'éclairer, mais qu'il cherche seulement à déterminer son comportement et ses attitudes fondamentaux.

Le moyen employé est la « propagande », c'est-à-dire le contraire de l'enseignement. L'éducateur se contente de montrer lui-même comment il agit et d'affirmer, sans preuve, que « ceci est bien, ceci est mal », « il faut faire ceci, il ne faut pas faire cela ». La force de l'affirmation remplace l'évidence de la démonstration. L'éducateur est un apôtre qui « entraîne » et non un maître qui forme.

Nous examinerons d'abord quelles sont les « attitudes » demandées par la Société à chacun. Nous verrons ensuite par quel processus la Société amène le groupe pédagogique à imposer ces attitudes à l'enfant. Enfin nous montrerons comment le groupe s'y prend pour « conditionner » l'enfant dans le domaine idéologique.

***

La Société se définit par un certain nombre de rapports de tous avec tous ou de chacun avec chacun. Les rapports se ramènent à la dialectique fondamentale du moi et de l'autre. L'autre peut être mon voisin, le sexe opposé, une classe sociale différente ou même l'univers physique. Crech et Krichtfield ont montré que ce face à face est le fondement de la psychologie sociale. Toute personne – et toute chose – est « en situation », elle possède sa structure propre et en même temps elle rencontre un monde qui lui est, par définition, extérieur. Elle vit de ce monde, il la menace, elle communique avec lui : il s'institue une dialectique entre eux.

La présence de cet « autre » dont dépend mon existence et qui, pourtant, n'est pas en mon pouvoir fait naître une angoisse, liée à l'instinct de conservation. Celle-ci pousse à se construire un système de défense, qui peut, dans certains cas être réaliste et efficace, mais dans d'autres cas n'est qu'un système magique, se réduisant en définitive au seul Désir et à l'efficacité qu'on attribue arbitrairement à ce désir. Les rapports de l'angoisse et de la pensée magique ont souvent été signalés, en particulier par Odier.

La forme la plus fréquente de cette volonté « magique » est la suivante : l'individu « rêve » que l'autre prend un visage rassurant et qu'il ne peut plus, en aucun cas, constituer un risque. Il utilise les menaces et la violence pour que « l'autre » prenne ce visage et lui donne l'assurance de sa parfaite bienveillance. Restant à l'extérieur de l'autre et utilisant la contrainte, il espère infléchir radicalement son « vouloir » et le mettre pour ainsi dire à sa disposition ; c'est magique dans la mesure où c'est contradictoire et donc illusoire.

Cette volonté à l'égard de « l'autre » vise en dernier lieu à se donner un pouvoir souverain et quasi-divin sur « l'autre » à qui on « demande » impérieusement un certain nombre d'attitudes et d'activités qu'on lui

impose par la violence ou les menaces. La « volonté de puissance » ou de « domination » est fondamentale. Il s'agit de mettre « l'autre » à son service, c'est-à-dire finalement de le nier et de le détruire comme « autre ».

Une telle volonté de puissance n'exclut pas l'humilité la plus profonde qui fait aussi partie du système. Reconnaître le danger de « l'autre », c'est reconnaître en même temps la misère de sa propre condition qui est d'autant plus profonde qu'on ne se considère pas comme créateur mais plutôt comme destructible, périssable et misérable. La volonté de puissance a pour corrélatif la volonté d'abaissement et la négation de soi-même. Considérer « l'autre » comme un objet suppose préalablement qu'on se considère soi-même comme un objet. La réduction à l'Instinct de conservation ramène au niveau du minéral, même si elle pousse en dernier lieu, à « secréter du divin » ou à vouloir se donner une puissance divine. Cette coïncidence entre la « volonté d'infériorité » et la « volonté de supériorité » a été signalée par Adler qui en fait la base de ses théories.

La pression qu'on veut ainsi exercer sur les autres de l'extérieur, uniquement par la violence et les menaces, sans créer de liens positifs, sans collaboration ni échanges véritables, peut prendre des formes diverses, et ces formes définissent les principales idéologies existantes ou les principaux systèmes de croyance.

1) Une première forme de pression consiste à exiger de « l'autre », par la force, qu'il adopte le système magique qu'on s'est soi-même construit contre la nature, c'est-à-dire encore contre un « autre ». C'est généralement un « système religieux », défense à la fois contre l'ensemble des risques possibles de l'existence par l'idée d'une Providence et d'un « divin » et contre la mort par l'idée d'une survie. Théoriquement la foi d'un individu donné n'est pas augmentée par le fait qu'elle appartient ou qu'elle se transmet à un « autre ». Cependant toutes les religions ont toujours été conquérantes et apostoliques. Ceci pour deux raisons : à la fois, parce que la Foi, qui n'est jamais fondée sur une certitude rationnelle, s'affaiblit par la vue de ceux qui ne l'ont pas et se renforce par la vue de ceux qui l'ont, et, d'autre part, parce que la Religion s'accompagne toujours de « volonté de puissance » destinée à assurer une Sécurité physique.

2) L'individu tente d'écraser « l'autre », de le réduire à sa merci, ou plus exactement d'en faire un pur instrument à son service. Nous appellerons cela « l'exploitation » au sens marxiste du terme. Elle peut prendre des

formes diverses : militaire, lorsqu'elle est fondée sur la force extérieure et se traduit dans la supériorité d'une aristocratie ou d'une caste, économique, lorsqu'elle utilise les processus de la vie économique et aboutit au capitalisme. Elle se trouve symbolisée par l'Argent ou plus exactement par le « Capital ». Toute « exploitation » aboutit nécessairement à la jouissance exclusive par certains des biens de consommation essentiels, dont l'argent est le symbole ; la possession des moyens de production prend des formes différentes selon les systèmes. Des symboles secondaires sont la Puissance, la Force, l'Honneur, la Gloire, la prévoyance.

3) L'individu tente de « réifier » l'autre sans pour autant l'exploiter. Il ne veut pas faire de l'autre un moyen à son service mais plutôt supprimer la menace qui peut venir de lui, lui donner un visage bienveillant, ce qui revient, en dernière analyse, à le concevoir pour sa seule utilité. Les rôles se renversent : c'est une réaction de l'exploité en face de l'exploitant ou de l'esclave en face du maître, où l'exploité et l'esclave ne cherchent pas positivement à rétablir l'ancienne situation à leur profit, car ils connaissent mieux que personne les dangers de ce système, mais cherchent une nouvelle forme de domination, plus subtile et plus indirecte.

On cherche à contraindre l'autre, par les menaces, à une activité à la fois sûre et prévue. Il faut qu'il n'y ait aucun risque de le voir devenir un « voleur » ou un « méchant », c'est-à-dire un exploitant. On voudrait, si c'était possible, qu'il dépende autant de moi que mes bras, mes jambes et mon corps tout entier. On exige donc qu'il renonce à toute liberté, initiative et autonomie et qu'il devienne seulement un rouage au sein de la collectivité. On ne l'écrase pas matériellement, bien au contraire on veut qu'il vive dans l'aisance et la prospérité, mais on lui impose une soumission absolue.

Pour arriver à ce but, il y a deux moyens, l'un politique, l'autre « moral ».

Le premier moyen politique consiste à susciter un pouvoir qui décide par avance tout ce qu'aura à faire chacun, dans une planification absolue, et qui l'impose par la violence. Ce n'est pas un pouvoir simplement fort et possédant entre ses mains les mécanismes essentiels de façon à empêcher certaines injustices, c'est un pouvoir qui « prévoit tout », « règle tout », et constitue une sorte d'État-Providence. Certes l'individu particulier, qui désire ce pouvoir, n'a pas tellement intérêt à se soumettre lui-même à une telle contrainte qui lui enlève son autonomie. L'angoisse,

pourtant, lui fait préférer renoncer à son autonomie pour s'assurer la Sécurité.

Ce pouvoir politique ne doit pas dépendre directement de chacun, sous peine de voir l'initiative individuelle se réintroduire, par le truchement de la « consultation » ; il ne peut donc être démocratique. Mais en même temps, il doit vouloir le « Bien » de tous et représenter la « volonté générale », comme disait Rousseau, bien qu'il n'y ait plus, au sens strict, de volonté appartenant à chacun et que le Bien de tous se réduise à un Bien économique – le seul possible lorsque l'Instinct d'expansion ne peut plus s'exercer.

Le pouvoir doit donc procéder de la collectivité par une sorte d'émanation magique, sans consultation véritable, par un processus de « prise de pouvoir » dans laquelle l'usurpateur fournit à la collectivité toutes les assurances dont elle a besoin.

On retrouve ici l'analyse faite par Rousseau dans le « contrat social », expression idéale de l'aliénation collective opposée à l'aliénation impérialiste.

Le deuxième moyen, le moyen moral, qui fonde en même temps « la morale », au sens strict, procède par la persuasion, c'est-à-dire évoque des menaces au lieu d'en créer. L'individu persuade autrui qu'il doit abandonner toute autonomie et se conformer à la volonté de tous en chacun de ses actes. Il lui fait valoir les dangers de l'autonomie, de la « volonté propre » et de l'individualisme, sources de passions, d'audace et d'entreprises, donc de souffrances et de conflits. L'autre est sensible aux dangers de l'existence et il préfère en effet la voie plus sûre qui consiste à renoncer à son désir actuel pour adopter la voie tracée par « les autres ».

A la vérité, la morale ne supprime pas la référence à la violence. Elle se contente d'intérioriser celle-ci, de la mettre en arrière-plan, d'une certaine manière de la camoufler. En demandant d'agir par « sens du devoir », « conscience morale », « respect de la loi », la morale semble en effet n'accorder aucune importance aux systèmes de menaces et de punitions. Mais il n'en est rien.

En réalité, il y a toujours ce qu'on appelle « la sanction de la conscience » ou quelque chose de ce genre. Il s'agit bien en réalité d'une sanction. L'individu se dédouble et une partie de lui-même accuse l'autre. Mais comment peut-il accuser, juger et condamner, s'il n'y a aucune menace

envisagée ? Pour que son désir de « changer » ait un contenu quelconque, il faut qu'il y ait des buts poursuivis et des conséquences à éviter.

En quoi consistent ces buts et ces conséquences ? Kant, paradoxalement, nous renseigne. En voulant supprimer toute intentionnalité dans la morale, tout utilitarisme, tout pragmatisme, il en réintroduit d'autres plus profondément. Quand il déclare qu'il faut agir de telle manière que l'action soit universalisable, il suppose une certaine « nature des choses » à laquelle doit se référer et obéir cette action. On ne peut par exemple vouloir mentir, car si tout le monde mentait, il n'y aurait plus de vérité, ni de société… etc. C'est donc qu'on doit rechercher l'existence de la société, l'efficacité des actes rationnels… etc.

La « nature des choses » qu'on cherche ainsi à faire prévaloir, c'est d'une manière encore plus concrète, un certain système de rapports externes dans lequel les hommes « pensent les uns aux autres », ne se nuisent pas, prévoient les risques… etc. En dernière analyse, cette « nature des choses » se ramène à une sorte d'état social statique, de société « à la prussienne » dont on tire profit et dans lesquels on s'insère au maximum.

Il y a en effet intérêt à se mettre non pas du côté de celui qui est menacé, mais du côté de celui qui menace. En effet, celui qui menace acquiert automatiquement un pouvoir et une autorité, il devient chef dans le système précité, il profite de l'organisation même qu'il crée du seul fait qu'il se met à son sommet.

La morale n'est rien d'autre que la psychologie de celui qui est au pouvoir et qui se dit : « où irais-je si je me mettais à agir comme un voleur ou un bandit ? Non seulement je subirais la sanction des autres (menace externe) mais je me mettrais en dehors de cet ordre si bénéfique, je me rendrais incapable de m'insérer dans cet ordre (menace interne) ».

Le but de celui qui prêche la morale revient non seulement à menacer les autres de violence au cas où ils agiraient « mal » mais à faire miroiter à leurs yeux l'intérêt qu'on peut avoir à devenir « un parangon de vertu », « un homme de devoir », « une personne respectable ». Il n'y a rien de plus utile que de devenir un tel type d'individu, car automatiquement on reçoit alors toutes les récompenses, toutes les approbations, les plus hautes places, les grandes responsabilités.

Il ne faut pas voir la morale comme une suite d'interdits et de tabous. La morale est une chose complexe qui ne consiste pas seulement à « ne pas voler » ou « ne pas tuer » - ce qu'on peut éviter aussi pour d'autres raisons – afin d'échapper aux sanctions extérieures, mais à être altruiste, c'est-à-dire à prendre pour règle de sa conduite la volonté d'autrui et non la sienne propre. Elle permet alors d'avoir la certitude que les autres vous apporteront leur bonne volonté, leur considération, leur approbation, leur soumission. La morale est donc finalement « un système de valeurs ».

Comme l'a bien vu Rauh, la haine de la chair, de la « volonté propre », du moi haïssable et l'amour du Devoir au sens kantien, de l'obéissance et des obligations prennent le premier pas. La morale n'est, en dernière analyse, que l'idéologie du collectivisme.

Ce n'est qu'ensuite, et par voie de conséquence, qu'elle amène à un certain jugement et à une certaine attitude envers le « voleur », le « malhonnête », le « licencieux ». On ne constate pas seulement qu'ils ont nui à la collectivité, on ne cherche pas seulement à se défendre contre eux par des menaces, on porte sur eux une condamnation absolue qui amène à les considérer comme des « méchants », des « monstres » dont la destruction est non seulement nécessaire à titre de peine et d'épuration mais comme symbole de leur mort psychologique. Présenter la morale comme une réaction quelconque en face du danger des asociaux est une hypocrisie due à la morale elle-même. La morale n'est pas une solution comme une autre pour supprimer ce mal, elle est un système théorique, fondée sur la crainte et les menaces, pour supprimer les risques mêmes de ce mal et s'assurer une Sécurité absolue. Elle est l'instinct de conservation poussé au paroxysme et devenu obsessionnel.

***

Il est important de faire entrevoir le caractère parfaitement illusoire de ces systèmes, pures croyances n'ayant d'autre fondement que le souhait et le Désir de Sécurité absolue et ne reposant sur rien de Rationnel. Cela nous expliquera que l'enfant ne puisse pénétrer dans cet univers magique qui répugne à son « sens des choses », à son intuition des réalités, à son instinct d'expansion. On a souvent confondu le goût

de l'enfant pour l'imaginaire avec le goût pour la magie et pour les croyances. Il n'y a rien de plus opposé. La croyance est imaginaire mais elle ne le sait pas, sinon elle ne serait plus croyance. L'enfant qui joue sait parfaitement qu'il joue au moment même où il se donne à son jeu avec le plus de sérieux ; il lui suffit de dire « pouce » et le charme est rompu. L'adulte par contre n'admet pas qu'on mette en doute ses croyances car il croit qu'on menace sa Sécurité. L'adulte nie l'imaginaire parce qu'il vit d'illusions, tandis que l'enfant affirme l'imaginaire parce qu'il vit de réalités.

L'illusion est patente dans les systèmes religieux qui n'osent même pas prétendre qu'ils se fondent sur des certitudes rationnelles, tellement cela est contre l'évidence. Le concile de Vatican a même déclaré hérétiques ceux qui prétendent qu'on peut prouver rationnellement les vérités de la Foi. La religion se réfugie dans le « credo quia absurdum », suprême apologétique. Lorsqu'on lui reproche son irrationalité, elle répond qu'on est bien outrecuidant de prétendre tout connaître avec la Raison. Or, personne ne prétend tout connaître avec la Raison ni même qu'il n'y ait pas des réalités en dehors de celles qu'on connaît par la Raison. Seulement, on affirme, avec bon sens, qu'on a que ce moyen-là pour connaître et qu'il est simplement malhonnête de prétendre saisir des réalités sans lui.

Les systèmes aristocratiques ou bourgeois, fondés sur les valeurs de Noblesse, de supériorité et de domination sont des échecs eux-aussi, parce qu'ils prétendent faire de l'homme, être autonome, un pur instrument matériel, une pure machine. Il va sans dire qu'ils réussissent bien à affirmer leur puissance, à l'écraser et à accumuler les richesses. Leur échec n'est pas là. Il est dans leur désir fondamental de supprimer l'angoisse et de s'assurer une Sécurité absolue. Cela n'est pas possible car l'homme qu'on écrase, ne cesse pas de se révolter même quand il ne suscite pas de mouvements révolutionnaires. L'esclave regimbe et réagit par l'inertie, la mauvaise volonté, l'apathie. La volonté créatrice, nécessaire pour créer des richesses, disparaît et la pauvreté s'installe là où on prétendait établir la prospérité à son profit. En fait, la prospérité, dans le monde moderne, est corrélative de l'émancipation sociale. Il a fallu que le maître desserre son étreinte pour que le travailleur devienne inventif et collabore à la création des Biens. Cela a d'ailleurs engendré une nouvelle forme d'exploitation, où l'esclave a l'impression d'être heureux. Il faut lui prouver son écrasement pour qu'il aspire à se libérer.

Les systèmes collectivistes eux-aussi sont illusoires à cause des moyens qu'ils emploient pour rendre « les autres » bienveillants et sûrs.

La violence, la crainte, les menaces qu'on présente toujours comme le summum de l'efficacité sont le moyen le plus certain pour aboutir à l'échec. Par définition, on reste à l'extérieur d'un être lorsqu'on se contente de le contraindre.

Le moyen politique se retourne donc contre lui-même du fait qu'on est contraint de mettre un homme à ce pouvoir qui possède la « toute-puissance ». En lui se condensent la somme des autonomies et des initiatives auxquelles ont renoncé les sujets. La Réaction d'angoisse se retourne contre lui, au moment même où on l'adore comme un dieu ; on ne peut le neutraliser sans rendre du même coup l'autonomie aux sujets. Le Problème n'est pas de savoir s'il est bon ou mauvais, juste ou injuste, mais comment on peut, à son tour, le « contrôler ». L'angoisse se réintroduit.

D'autre part, le corps social, paralysé par son renoncement permanent et par son obéissance passive, mène une vie purement « économique » qui peut d'ailleurs être assez prospère mais qui supprime la joie et l'épanouissement nés de l'instinct d'expansion. C'est la fourmilière. Le progrès économique est d'ailleurs lui-même très relatif, du fait que l'invention, la créativité, l'adaptation concrète se trouvent empêchées ; il naît plutôt de l'addition des forces physiques et de l'application de ces forces à un même but.

Le moyen moral est aussi inefficace car l'autre, que je voudrais si sûr, se « dédouble ». Personne n'a le pouvoir de se contraindre d'une manière absolue et de renoncer à ses désirs et à ses instincts. Quand on croit le faire, c'est qu'en réalité on fait passer au premier plan un autre instinct, généralement l'instinct de conservation. Mais les autres instincts demeurent et cherche à se faire jour sous une forme nouvelle, camouflée, secrète. C'est ce que Freud a appelé la « sublimation », qu'il vaudrait mieux nommer la « récupération des valeurs ».

L'instinct d'expansion s'introduit dans le système magique sous forme d'une volonté d'Absolu, ou volonté mystique, qui forme l'instinct de conservation ou de Sécurité à des formes excessives, délirantes, compétitives dans lesquelles on retrouve en effet des valeurs comme le jeu, l'amour, le risque, la lutte. Par exemple, le mystique qui se met à aimer Dieu comme on aime une femme ou celui qui ne veut plus vivre que pour la collectivité, réintroduisent l'instinct d'expansion « par l'absurde », dans le processus même qui les poussent à le supprimer. Par là, ils redeviennent dangereux pour les autres, par l'exagération d'un réflexe que ceux-ci ont développé en eux ; par la loi de la réciprocité, ils

demandent aux autres avec cent fois plus de force ce que les autres leur ont demandé, et, comme les autres sont naturellement en retard sur eux, ils les accusent d'être des « tièdes », des lâches et des traîtres, qu'il faut détruire. L'agressivité et la guerre s'installent au cœur d'un système qui avait pour but de les éliminer. Dans ce domaine, il n'y a pas d'équilibre. On est toujours dans le trop ou le trop peu. Si on est dans le « trop » on menace les autres par les excès même de son zèle, et on réintroduit la guerre dans un système qui avait l'obsession de la Paix. Si on est dans le trop peu, on devient un risque légitime par son déviationnisme et ses attaches douteuses. L'instinct d'expansion triomphe toujours.

On peut conclure cette analyse, qui nous a un peu détourné de notre propos, en disant que les « modèles sociaux » sont liés à la Religion, à la Domination ou à la collectivité. Ils constituent « la morale », qu'on peut ainsi identifier d'une manière plus précise aux modèles liés à la collectivité. Ces « valeurs » diffusent dans des symboles collectifs, des légendes, des cérémonies, des souvenirs. Elles s'enracinent dans des croyances, des mythes et des dogmes. Elles se concrétisent dans tel individu fameux, dans tel saint, dans tel héros, dans tel chef militaire, qu'on propose en exemple aux enfants. Elles imprègnent l'histoire tout entière d'un peuple.

Le but de la société – son but premier et le plus important – est maintenant de transmettre ces « modèles sociaux » aux enfants, qui sont les futurs membres de cette société. Il faut passer par les éducateurs, parents et professeurs, qui sont chargés de l'éducation. Il faut les contraindre à assurer cette transmission entre toutes nécessaire.

***

Agir sur l'éducateur est difficile, car celui-ci ne profite pas directement de la transformation idéologique de l'enfant comme la Société en profitera. Certes, un enfant qui a le sens du devoir et des obligations, risque moins de « voler » ses parents. Cependant le détour pour arriver à ce résultat est un peu long et peut paraître bien inutile. La Société doit donc donner à l'éducateur des raisons « d'éduquer », non immédiatement utilitaires.

Pratiquement, les motifs qui déterminent l'éducateur relèvent de la transmission des croyances et aussi de son intégration dans la Société.

L'éducateur ne veut pas risquer de voir la Société se retourner contre lui parce qu'il ne transmet pas les croyances sociales. Il exprime cela en disant qu'il ne veut pas avoir à « rougir » de son enfant. Certes, la sanction sociale est ici une espèce de réprobation muette. Elle n'en est pas moins efficace. D'autre part, l'aspect cérémonial et extérieur permet à la Société d'exercer une pression immédiate sur l'éducateur : il faut « faire faire la première communion » aux enfants, et d'ailleurs les enfants en ont envie parce qu'ils voient leurs petits camarades ; ils désirent cette cérémonie, la « robe blanche »… etc. ; le groupe social se scandalise si on ne se soumet pas à cette coutume. Bien des parents font faire la première communion à cause du banquet ; l'essentiel est qu'ils la fassent faire. Enfin, l'éducateur redoute que l'enfant, plus tard membre de la Société, ne se retourne contre lui et ne lui demande des comptes sur son éducation. Pris dans ses croyances, il a évidemment plus peur que l'enfant lui reproche de ne pas lui avoir donné les « modèles sociaux » que d'avoir fait pression sur lui pour les lui faire admettre ; selon la formule : « je ne veux pas qu'il me le reproche plus tard ».

L'éducateur, en transmettant ses « croyances », se confirme en elles et aussi il chasse le risque de se trouver un jour en contradiction idéologique avec l'enfant. D'une certaine manière, il devient apôtre, et l'apostolat fait partie des arguments de la Foi (dans le christianisme, c'est un argument apologétique essentiel). En même temps, il se « moralise » en éduquant. Il doit donner l'exemple, prêcher, faire la leçon, et il ne peut le faire en toute bonne conscience, s'il n'accorde pas, dans une certaine mesure, sa vie avec sa doctrine. Pour ces raisons, la Société préfère avoir en son sein des éducateurs, c'est-à-dire par exemple des pères de famille, ou des éducateurs en général, que des célibataires. C'est une des raisons de la valorisation excessive de la Famille dans certains systèmes idéologiques. Chaque individu préfère avoir en face de lui un « autre » qui se persuade en les enseignant à des enfants, des idées qu'il a intérêt à lui voir admettre, qu'un « autre » qui n'est seulement qu'un « enseigné ».

***

Voilà donc l'éducateur en face de l'enfant et désireux de lui donner une formation idéologique. Comment va-t-il s'y prendre ?

Le Problème est encore naturellement encore plus complexe que pour les « relations répressives » ou les « relations dirigistes », car il s'agit de déposer dans l'esprit de l'enfant des idées ou des théories qui n'ont aucune certitude rationnelle, qui ne sont soumises à aucune vérification, mais qui acquièrent toutes leurs forces des actions mêmes qu'elles inspirent (la Foi est liée indissolublement au fanatisme de l'Action non comme une cause à une conséquence mais l'inverse). Il y a donc dans un processus de ce genre un « temps mort », qui se situe entre le moment où le système ne s'est pas encore installé définitivement dans l'esprit du jeune et où l'adhésion n'existe pas encore, et le moment où les pressions multipliées engagent le jeune dans une action qui crée en lui la certitude. Entre les deux, il y a une crise et nous verrons plus tard qu'elle est à la racine de la « crise de l'adolescence ».

La pression idéologique exercée sur le jeune commence avec les premières années de l'enfance et suit un processus automatique et inévitable qu'on peut appeler un processus naturel. Le simple spectacle de ce qui l'entoure, les comportements des adultes, les actions collectives, les structures environnantes envoient à l'enfant des images qui créent en lui autant de suggestions, à une époque où les facultés critiques n'existent pas encore.

Cette imprégnation venant du milieu ambiant est proportionnelle à la durée et à la fréquence de la présence des adultes protecteurs. J'ai montré ce phénomène à propos de la « vocation professionnelle » chez des enfants d'École maternelle. Les filles par exemple subliment davantage cette imprégnation du fait qu'elles restent plus à la maison.

Cette imprégnation ne dépend pas seulement de la présence physique mais aussi de la présence psychologique. Les parents qui ont une forte possessivité venant elle-même d'une angoisse permanente concernant leur progéniture ne veulent pas que leurs enfants se séparent d'eux, s'éloignent d'eux et même aient d'autres centres d'intérêt qu'eux. Les enfants, très polarisés sur leurs parents, se laissent contaminer par les idées, les comportements, les attitudes des parents. Il y a là une espèce de contagion. Ce n'est pas que les enfants ne veuillent connaître autre chose et sortir du sein de la famille. Mais les parents les empêchent d'opérer ce mouvement. Ils empêchent la sortie voulue par la Nature, qui correspond à une espèce de coupure psychologique du « cordon ombilical ».

A partir de là, le milieu entreprend une action très vaste pour « déposer » seulement dans l'esprit du jeune un certain nombre d'idées et de

notions. Cela se traduit tout d'abord par des milliers d'informations, journellement répétées, disant que « ceci est bien et ceci est mal », « il faut faire ceci, il ne faut pas faire cela », « telle personne est « bien », telle autre est « mal », sans que jamais aucune preuve soit apportée. L'affirmation sans preuve est le principe de la « propagande ». Le jeune placé devant ces jugements a tendance à croire qu'en effet le monde se divise en « bons » et en « méchants », comme dans les romans de Madame de Ségur. Des enfants interrogés par nous pensent que les voleurs sont seulement des « méchants » qu'il faut tuer. Le radicalisme moral s'introduit dans l'esprit du jeune avec toutes ses conséquences, l'incompréhension, l'intolérance et finalement les attitudes faciles de violence et de contrainte, censées pouvoir résoudre tous les problèmes. D'autre part, si le jeune se trouve un jour tenté d'adopter ces attitudes absolument mauvaises, il remet alors tout en question et passe à l'autre extrême. Pourquoi le jeune n'adopterait-il pas alors ces idéologies bienfaisantes, prétendant en apporter le « Salut » ? Certes, il n'a aucune raison positive d'y croire ; mais il n'a aucune raison de ne pas y croire. Il est dans l'incertitude mais l'incertitude est une raison dans le domaine de l'action : si c'était vrai ? Il se soumet donc et son action embraye sur la magie. Il se produit alors le phénomène clanique : tout ce qui la confirme la sert, et rien de ce qui l'infirme ne la dessert. Le croyant qui a demandé le soleil et qui reçoit la pluie prétend qu'il a mal dit ses prières. Un tel aveuglement est nécessaire à l'action. Engagé dans un processus qui se prétend « sauveur », le croyant doit fermer les yeux sur tout ce qui pourrait apporter le doute dans son esprit. D'autre part, l'action « l'échauffe », lui donne de nouvelles idées, l'oblige à de nouvelles constructions. La Foi est faite à la fois de cet aveuglement volontaire qui se nomme « soumission d'esprit », « absence d'esprit d'examen », « acceptation des dogmes », et de l'engagement de plus en plus poussé sur le plan de l'action qui empêche de revenir en arrière et de remettre en question les bases de cette action.

Cette action née de la répétition est très bien exprimée par Bossuet dans une lettre au Pape innocent XI du 8 mars 1679. Bossuet centre toute l'éducation du dauphin sur les « vertus chrétiennes », c'est-à-dire sur la formation idéologique chrétienne, et il déclare : « (…) Dès lors, à force de répéter, nous fîmes que ces trois mots piété, bonté, justice demeurèrent dans sa mémoire avec toute la liaison qui est entre eux. » On ne s'adresse pas à l'intelligence mais à la mémoire ; on joue sur les associations d'idées et d'images. Cela doit permettre au Dauphin d'agir par la suite dans ce sens là.

***

Il n'y a jusque là pourtant que des processus d'imprégnation assez naturels, qui relèvent assez peu d'une volonté positive du milieu. Il est clair que dès l'instant où l'enfant vit au milieu d'un certain entourage, il assiste quotidiennement à certaines façons d'agir et il entend répéter un certain nombre de choses. On ne donne encore aucune motivation précise à l'enfant pour favoriser cette adhésion. Cette action involontaire se situe d'ailleurs essentiellement dans l'enfance, c'est-à-dire avant 10, 12 ans.

Les choses changent à l'adolescence. L'enfant alors voit ses instincts et ses aptitudes, surtout intellectuelles, subir un développement considérable. Il a du mal à supporter ce carcan d'interdits, de devoirs et d'obligations dans lequel on l'a enfermé jusque-là, et qui empêche son épanouissement, sa liberté, son Action. Il y a comme nous l'étudierons plus tard, une première phase dans l'adolescence où le jeune met tout en question et viole systématiquement les lois de son milieu.

Le Problème pour l'entourage, pas toujours conscient mais toujours présent, est de récupérer le jeune, c'est-à-dire en fin de compte de le ramener aux modèles du milieu dont il s'est momentanément détourné. C'est la deuxième phase dans le processus d'endoctrinement, la plus importante, l'autre n'étant qu'une préparation lointaine et indirecte.

Un certain nombre de moyens sont employés par l'entourage pour provoquer une adhésion définitive et radicale du jeune aux idéaux du milieu.

Un premier moyen semble paradoxal, car il ne constitue pas une action positive du milieu, bien qu'il implique des attitudes très précises. C'est le silence et la prétérition.

Le jeune aspire à sortir du milieu familial c'est-à-dire de la gangue originelle, à prendre son envol, à conquérir enfin son autonomie. Cette aspiration ne correspond pas seulement à un besoin, elle correspond aussi à une exigence de développement. Le contact avec la réalité sous toutes ses formes est en effet la condition sine qua non de la formation psychologique et de la construction mentale. Le jeune ne peut acquérir des structures intellectuelles et volontaires en dehors d'une expérience

de vie. Son jugement, son esprit critique, sa curiosité ne se développeront que dans une confrontation active avec les choses.

Le milieu redoute par-dessus tout cet accès à l'autonomie parce qu'il sait que l'esprit une fois formé, libéré, affermi se retournera contre les idéaux collectifs pour les passer au crible, et que leur influence se trouvera alors fortement mise en question. Il sait, avec un instinct très sûr, que les idéaux ne sont jamais que des croyances qui ne reposent sur rien d'autre que des espoirs, des désirs et des fabulations.

Pour empêcher le jeune d'opérer ce mouvement vers l'autonomie, le meilleur moyen est de ne pas l'aider, de le laisser seul, et même de faire peser sur lui le mépris, l'hostilité, la réprobation. On institue une espèce de « black-out » à l'égard de toutes les expériences possibles, sous prétexte qu'elles sont dangereuses. L'expérience sexuelle en particulier est soigneusement empêchée et rendue impossible. Les menaces concernant les sorties ou autres choses de ce genre, même si elles ne sont pas efficaces, font au moins peser sur celles-ci le poids d'un jugement défavorable.

Nous tombons dans « la protection de la jeunesse et de l'enfance » qui obsède toute civilisation. Cela commence par les interdictions de livres ou de films, mais prend des formes beaucoup plus graves lorsque cela consiste à édulcorer systématiquement l'enseignement littéraire, à refuser au jeune une amitié d'égal à égal qu'il réclame… etc. Toutes les relations fécondes que nous étudierons plus tard sous le nom de « relations participatives » sont systématiquement supprimées.

Au début, le jeune ne tient pas trop compte de cette hostilité généralisée et il fonce « tête baissée » dans la voie où l'entraînent ses instincts. Mais il fait un certain nombre d'expériences malheureuses et il ne retire pas de cette confrontation ce qu'il en attendait. Cela est bien normal, puisqu'il n'est pas aisé, conseillé, soutenu. De plus, le milieu se sert de ces échecs pour assurer son triomphe. Il lui déclare que c'est « de sa faute », « qu'on lui avait bien dit », « qu'il n'avait qu'à écouter »… etc. Et le jeune généralement revient aux idéaux du milieu dans la deuxième partie de l'adolescence c'est-à-dire à partir de 15, 16 ans.

Au fond, ce premier moyen correspond à la nécessité d'éliminer les forces opposées à la propagande qu'on veut exercer. Dans un tel système, toute résistance doit être supprimée, car elle risquerait, si elle se maintenait, de ronger de l'intérieur et de provoquer une destruction définitive. Entendons-nous bien. La Résistance en question n'est pas

tellement la Résistance pratique que le jeune oppose à des impératifs qui contredisent ses instincts et ses aspirations. C'est la Résistance intellectuelle, l'esprit critique, la lucidité, le doute, la Recherche, la réflexion qui risqueraient de porter l'esprit du jeune à poser des questions sur le système et à s'interroger sur ses fondements. Il faut par-dessus tout anéantir ces velléités de pensées.

Un deuxième moyen pour motiver l'adhésion de l'enfant à certaines croyances consiste à faire peser des « menaces » au cas où l'enfant ne se soumettrait pas. On fait valoir que les attitudes demandées protègent contre les maux les plus divers, contre les ravages de la passion, contre la méchanceté et l'irrespect des autres. On fait donc à l'enfant, surtout lorsqu'il arrive à la puberté, une peinture très noire de la chair, des « autres hommes », de la vie en général. C'est le pessimisme à l'égard de la Nature : la passion mène au crime et au laisser-aller, elle fait souffrir, elle dégrade ; les « autres hommes » ne songent qu'à nous surprendre et à nous dominer ; la vie n'est qu'une « vallée de larmes ». Au lieu de montrer l'aspect positif, centre d'équilibre qui permet d'établir des liens, d'avoir prise sur les choses et de construire, on ne montre que l'aspect négatif qui résulte généralement d'un instinct malheureux et honteux qui n'ose pas s'affirmer entièrement.

Ce calcul négatif qui pousse à la froideur, à la renonciation et à la dureté est nommé assez subtilement « obéir à la raison », puisqu'en effet c'est l'intelligence logique, décentrée de la réalité, qui permet de telles attitudes. On prêche donc à l'enfant la « maîtrise de soi-même », la « domination sur ses instincts », et, en dernier lieu, la « soumission à la raison », alors qu'on devrait plutôt parler de prudence et de recherche d'une totale Sécurité.

On va encore plus loin et on prouve que tout cela s'enracine dans l'amour du Sacrifice, et la haine de la mollesse, du laisser-aller et de la facilité. On fait miroiter aux yeux de l'enfant ces « valeurs » qu'en effet il connaît bien puisqu'elles sont liées à l'instinct d'expansion.

Tous ces arguments sont admirablement exprimés par Bossuet dans une lettre au Dauphin de 1681. Tout d'abord Bossuet fait valoir au Dauphin qu'il doit développer sa Raison, « flambeau donné par Dieu », non pas tellement pour approcher de plus près la Réalité, mais plutôt pour se défendre contre les hommes et contre les choses. La Raison est donc très nettement présentée comme un pouvoir de calcul capable d'élaborer de bons systèmes de défense et de donner une bonne Sécurité. Bossuet fait au Dauphin une peinture très noire de la Société :

« Il viendra des guerres ; il s'élèvera des séditions ; un peuple emporté fera de toutes parts sentir sa fureur. Tous les jours de nouveaux troubles, de nouveaux dangers. On vous tendra des pièges : vous serez environné de flatteurs, de fourbes ; un brouillon remuera des provinces éloignées ; un autre caballera jusque dans votre Cour, qui est le centre des affaires : il animera l'ambitieux, il soulèvera l'entreprenant, il aigrira le mécontent. A peine trouverez-vous quelqu'un à qui vous puissiez vous fier : tout sera factions, artifices, trahisons. Au milieu de l'orage, vous croirez qu'il n'y a qu'à demeurer tranquille dans votre cabinet, espérant, comme dit un de vos poètes, que les dieux feront vos affaires pendant que vous dormirez ».

On retrouve le « grand Bossuet », celui qui ouvrait les tombeaux devant la cour, pour donner le frisson de la mort.

La conclusion vient immédiatement : il faut cultiver la Raison pour échapper à cette meute hostile : « Dieu ne nous a pas donné pour n'en pas faire usage le flambeau qui nous éclaire sans discontinuation, cette faculté de nous rappeler le passé, de connaître le présent, de prévoir l'avenir. Quiconque ne daignera pas mettre à profit ce don du ciel, c'est une nécessité qu'il ait Dieu et les hommes pour ennemis ». Mais Bossuet va plus loin et il révèle enfin les « vrais buts » et les « vrais moyens ». La défense contre les méchants exige qu'on soit « le maître » c'est-à-dire qu'on exerce la domination, et pour cela il faut naturellement se dominer soi-même, c'est à dire éliminer les passions qui risquent de vous affaiblir :

« Ce n'est pas à tort qu'un homme emporté par ses passions est regardé comme n'étant plus maître de rien. Puisqu'il n'est pas son maître, comment le serait-il des autres ? Esclave d'autant plus à plaindre que sa servitude tombe sur cette partie de lui-même, sur cette raison, par laquelle Dieu a voulu que tous les hommes fussent libres. Qui voudra donc être maître, et tenu pour tel, qu'il commence par exercer sur lui-même son pouvoir : qu'il sache commander à la colère ; que les plaisirs, malgré ce qu'ils auraient d'attrayant, ne le tyrannisent point ; qu'il jouisse toujours de sa raison. Or, voilà ce qu'on ne doit attendre de personne, si ce n'est une habitude prise dans le bas âge ».

Il y a maintenant un troisième moyen pour exercer la pression idéologique, que nous avons déjà vu à propos des « attitudes dirigistes » : le chantage affectif. C'est la méthode de Fénelon opposée à celle de Bossuet, celle qui a triomphé aujourd'hui. C'est un moyen qui peut jouer surtout dans un système pédagogique où le contact affectif avec l'enfant

est bon, c'est-à-dire lorsque les « attitudes répressives » tendent à disparaître. Ce moyen consiste à faire valoir au jeune que les parents ou les éducateurs qui présentent ces jugements n'ont jamais « trompé » l'enfant, qu'ils le font par « amour » pour lui, pour qu'il soit heureux dans la vie… etc. L'enfant, qui est tenté de refuser ces systèmes contre-nature, risque alors de perdre la confiance et l'amour de ses parents et la considération de la Société tout entière ; il ressent une menace qui est une source d'Angoisse et qui le fait agir dans ce sens là, c'est-à-dire « croire ».

L'argument employé ici par l'éducateur rejoint un des arguments apologétiques essentiels de toute idéologie, que nous pourrions appeler « l'Amour ». Dans la Religion, c'est l'idée d'une Révélation faite par un Être supérieur qui peut être Dieu lui-même, qui aime l'Humanité par-dessus-tout, qui lui a prouvé, et qui ne peut donc « mentir ». Il ne peut non plus se tromper puisqu'il est Dieu (encore faut-il déjà croire qu'il est Dieu : la croyance suppose la croyance). Dans les autres idéologies, c'est le recours à un premier prophète, à un premier héros, à un « fondateur », à un grand homme politique qui devient « éternel » à cause de ses actions et qu'il faut croire puisqu'il est sincère et de bonne volonté. Cet argument historique n'a fait que se développer au cours des siècles, avec la découverte progressive des valeurs affectives. Déjà le christianisme était en avance sur le judaïsme ; le 12ème siècle avec sa Religion de la douceur, de l'Amour, du « Sacré-Coeur »… etc. a encore fait un pas en avant. Aujourd'hui c'est l'argument essentiel de toute idéologie.

***

On voit par là la force considérable des moyens de pression employés pour « orienter » le jeune qui n'est pas encore entré dans la vie. Comment veut-on qu'un être qui n'est encore qu'un enfant et qu'on a empêché les trois-quarts du temps d'atteindre à une vraie maturité, à qui on n'a donné aucune formation intellectuelle, qui n'a pas fait d'expériences complètes et enrichissantes, se défende ? Les systèmes idéologiques ont une probabilité massive de réussite. Nous verrons plus tard quels sont ceux qui y échappent et comment ceux qui y sont entrés peuvent en sortir.

Terminons cette analyse en énumérant les formes essentielles de « relations idéologiques ». Il y en a trois.

1. Les relations idéologiques peuvent être centrées sur la Religion. Dans ce cas, la transmission d'un dogme, d'une Révélation, d'idées concernant les rites et les cérémonies, de la morale ascétique qui en découle, forment le noyau de l'enseignement. En fait, actuellement, les grandes Religions sont plus « morales » que religieuses ; l'aspect ascétique s'estompe au profit d'une morale de l'amour et de la collectivité. C'est pourquoi nous pouvons dire que le catholicisme, par exemple, ne se distingue pas, par son influence, d'un système de valeurs bourgeoises ou collectivistes. Il est le meilleur instrument à leur service.
2. La centration peut se faire autour des « valeurs » d'une classe supérieure ou dominante. C'était le système en vigueur à partir du 16ème siècle et jusqu'au 19ème siècle en Europe. L'idée essentielle transmise aussi bien aux enfants des classes supérieures qu'à ceux des classes inférieures, c'est que l'aristocratie ou la bourgeoisie possèdent toutes les qualités possibles : elles ont pour elles la culture intellectuelle et littéraire, la « distinction » et la noblesse, la « grandeur d'âme », la générosité, une sorte de supériorité « divine » qui trouve son symbole dans les châteaux, les beaux vêtements, le raffinement ; elles ont pour elles la tradition des pères et de la race tout entière, et expriment l'amour de la terre natale, le respect des ancêtres, le culte des héros ; enfin elles protègent les classes inférieures qui leur doivent une éternelle reconnaissance. S'il s'agit de l'aristocratie, on insiste surtout sur l'Honneur ; s'il s'agit de la bourgeoisie, on insiste sur la prévoyance, l'économie, l'amour du Travail, la patience.
3. À notre époque surtout, la polarisation se fait sur la collectivité. On essaie de faire croire à l'enfant que la collectivité est tout et que l'individu n'est rien ; toute valeur vient de la communauté, de la classe, de la Race ou du peuple. L'individu doit se sacrifier corps et âmes pour les « autres » et attendre en même temps que les « autres » fassent la même chose pour lui. L'égoïsme est le monstre qu'il faut stigmatiser par-dessus-tout, celui qui a remplacé l'hérésie ou l'esprit de révolte d'autrefois. Le pire, c'est l'a-sociabilité, l'individualisme, l'esprit « personnel », le goût de la solitude, qu'on symbolise dans le terme d'inadaptation. Cela ne veut pas dire que l'esprit religieux ou l'esprit de domination disparaissent, mais ils se transforment : l'esprit religieux insiste sur « l'amour du prochain » qui est en fait l'amour des autres et de la

collectivité ; l'esprit de domination cherche sa justification dans un certain rôle social et économique et se présente comme le moteur du progrès dans tous les domaines. Notons, pour finir, que les attitudes idéologiques intègrent en elles les attitudes inférieures, comme les attitudes répressives ou les attitudes dirigistes. Il y a une hiérarchie des attitudes, et les attitudes idéologiques qui sont supérieures assument pour ainsi dire les autres qui leur sont inférieures. Cette intégration s'opère de deux manières.

3.1. Les attitudes supérieures qui consistent à imposer des obligations, sont obligées, surtout dans leurs phases préparatoires et préliminaires, d'utiliser des attitudes inférieures, lorsque les motifs qui leur sont propres ne se montrent pas assez efficaces. Par exemple, les attitudes dirigistes qui demandent un certain travail ou certaines activités positives ne peuvent pas toujours se contenter du chantage affectif ou du chantage « à l'avenir » dont nous avons parlé. Elles sont obligées d'interdire positivement les activités qui empêchent ce travail ou les activités en question. Elles deviennent donc « répressives » lorsqu'elles ne peuvent faire autrement. De même, les attitudes idéologiques se contentent, surtout au début de l'adolescence, d'empêcher, par la contrainte extérieure, certaines activités qui risquent d'entraîner le jeune dans les voies anti-morales qui comportent trop de dangers. Cet aspect des attitudes supérieures est fort important, comme nous le verrons ultérieurement.

3.2. Les attitudes inférieures sont perpétuellement justifiées par des considérations relevant des attitudes supérieures, en particulier par leur incidence idéologique. Par exemple le Père qui menace l'enfant de punitions, en réalité pour qu'il se « tienne tranquille », prétend lui apprendre l'obéissance, qu'il considère comme une « valeur » générale, lui « faire respecter son Père » et cela s'harmonise fort bien avec une formation idéologique religieuse qui insiste sur la soumission profonde à une autorité supérieure et divine. L'enfant commence à connaître Dieu en connaissant son Père.

Dans le domaine du « dirigisme », la préoccupation directe qui consiste à vouloir faire acquérir par l'enfant des connaissances qui le rendent utilisable par la société cède le pas de plus en plus à la préoccupation idéologique d'apprendre à l'enfant à se contraindre et à accepter les contraintes. On insiste sur le fait que la société n'accepte pas qu'on

fasse « ce qu'on veut » et qu'elle impose des règles, des obligations, des exigences. Il faut donc habituer l'enfant « à se soumettre ». C'est lui permettre d'être heureux, puisque l'insoumission ne pourra que le mettre en contradiction avec la société. Nous avons remarqué que cette préoccupation est maintenant dominante chez beaucoup d'éducateurs de l'enseignement.

Il est inutile de dire à quel point un tel raisonnement est sophistiqué, tant dans sa formulation que dans ses conclusions. Dire que la société est fondée sur la contrainte est une évidence. De là à dire qu'il faut former des êtres bien soumis et bien obéissants, il y a une marge. La contrainte reste une contrainte, même pour celui qui l'accepte. La contrainte ne vient pas du fait qu'on n'accepte pas mais du fait qu'on a pas la liberté de choix. La véritable éducation doit donner au contraire la haine et la répulsion à l'égard de la contrainte, afin de donner la possibilité de se libérer, si c'est possible, et de changer la société. Cependant, elle doit donner, en même temps, le sens de la réalité et apprendre à accepter les voies longues et difficiles qui mènent à une libération ainsi que la contrainte elle-même, lorsqu'on ne peut pas y échapper. Autre chose est le réalisme qui pousse à se soumettre lorsqu'on ne peut faire autrement et autre chose l'amour de la contrainte qui n'est qu'une forme de servilité.

L'idéologie est le sophisme même. Elle croit qu'en amenant les individus à réduire leurs désirs, leurs aspirations et leurs volontés d'autonomie, elle leur donne pour ainsi dire « barre » sur les autres, en évitant les conflits. C'est une illusion. Les conflits s'intériorisent mais ils ne disparaissent pas. Ils ne sont que plus graves lorsqu'il éclatent.

On prétend faire « travailler » l'enfant non pas seulement pour qu'il puisse passer des examens et rendre ses parents « fiers de lui », mais pour lui apprendre « l'amour du travail », « qu'on ne fait pas ce qu'on veut dans la vie », « la nécessité de l'effort »… etc. L'enfant commence virtuellement à accepter les valeurs d'une société-machine qui broie l'homme et lui interdit toute création libre et heureuse, lorsqu'il entre à l'école et qu'il fait ses devoirs ou apprend ses leçons. C'est pourquoi, nous pouvons dire que la formation idéologique, lorsqu'elle existe, « assume » toute l'éducation, même sous sa forme la plus extérieure et défensive. C'est d'ailleurs très exactement ce qu'on appelle « éduquer ».

***

Y-a-t-il homogénéité entre les différentes catégories d'attitudes autoritaires que nous venons de distinguer ? Cette dénomination commune leur confère-t-elle une communauté de nature ? Essayons de montrer leur très grande différence , malgré toutes les similitudes qui les unissent.

Nous avons déjà signalé un certain nombre de différences : les unes sont fondées plutôt sur les « interdits » et les défenses, les autres sur les obligations, les unes sont tournées vers le présent, les autres plutôt vers l'avenir, les unes sont plutôt des réactions juxtaposées et leur unité n'existe que dans l'esprit de l'éducateur qui assure la cohérence, les autres ont une organisation externe et forment un système objectif ; ces différences opposent surtout les attitudes disciplinaires aux attitudes propagandistes qui constituent comme deux pôles d'attraction pédagogique.

Cependant, ces oppositions se ramènent à une différence beaucoup plus radicale entre deux catégories de problèmes qui se posent dans toute communauté, quelle qu'elle soit et quel que soit son esprit. Il y a toujours ce que nous appellerons les problèmes de coexistence et les problèmes d'influence. Par exemple dans un groupe de travail, il y a les problèmes nés de la cohabitation d'un certain nombre de personnes dans un même local, de leur collaboration, de l'oeuvre commune, qui sont des problèmes de relations mutuelles et qui mettent en jeu l'existence même du groupe ; mais par ailleurs, il y a des problèmes d'influence qui naissent du fait que ces personnes, étant ensemble, se parlent, communiquent leurs idées et leurs opinions, s'offrent en spectacle aux autres, autrement dit transmettent aux autres des valeurs et des « modèles » qui n'ont peut-être rien à voir avec les raisons pour lesquelles elles sont réunies. Certains groupes s'efforcent d'ailleurs d'empêcher au maximum « l'influence », qui apparaît comme un élément parasitaire et dangereux.

Dans les groupes pédagogiques, les deux éléments subsistent nécessairement tous les deux d'une part parce qu'il y a toujours cohabitation ou présence mutuelle ou encore, comme dans la famille, parce que le groupe assure une fonction économique, d'autre part parce que ces groupes considèrent qu'il appartient à leur rôle d'avoir un certain nombre d'influences. Les deux aspects sont donc assumés entièrement par ces groupes qui deviennent ainsi les groupes les plus complexes et les plus difficiles à définir.

Prenons l'exemple de la famille. C'est un groupement comme un autre de personnes qui vivent ensemble, échangent des biens, font une œuvre matérielle commune, avec la diversité des rôles, des tâches et des points de vue qu'on peut trouver dans tout groupement humain ; il se pose donc nécessairement des problèmes de coexistence qui ne sont guère différents des problèmes des autres groupes, à cette différence près qu'ils sont peut-être plus complexes du fait de l'hétérogénéité énorme (maxima) des personnes en présence ; il se produit en particulier des conflits d'intérêts, des chocs dus aux divergences des buts, des rivalités. Cependant un tel groupement s'assigne à lui-même d'emblée un autre but que nous appellerons « éducatif » qui se situe au plan de l'influence et qui consiste à orienter les enfants dans un certain sens en vue d'un certain avenir et de leur transmettre un certain nombre de modèles sociaux. Cette seconde tâche interfère naturellement avec la première, et ou bien elle s'harmonise avec elle, ou bien elle la contredit.

De la confrontation de ces deux choses naît une dualité dans les « attitudes » de l'entourage, si celui-ci vise à « l'aliénation » de l'enfant. Ces attitudes ont en effet deux pôles opposés et distincts : les attitudes répressives et les attitudes propagandistes. Entre les deux, se situent les attitudes dirigistes qui font la transition.

Les attitudes disciplinaires naissent des problèmes de coexistence. C'est dire que les problèmes de discipline se posent dans tout groupement humain, quel qu'il soit. Il y a nécessairement un conflit latent qui résulte de l'existence même de l'enfant, qui tient une place, de sa psychologie différente, de ses buts différents, et ce conflit doit être résolu d'une manière ou d'une autre. Si le milieu part de certains principes faux ou de certaines illusions, si, par exemple, il s'imagine qu'on peut « modeler » l'enfant ou le contraindre comme on veut, sans aboutir à un échec soit parce qu'on manque de but soit parce qu'on détruit l'enfant, il va essayer de supprimer l'enfant, ou du moins son activité, en le mettant entre-parenthèse, ou, comme dit Hegel, en lui refusant la « reconnaissance », comme le maître refuse de reconnaître l'esclave dans sa réalité d'homme. Ces attitudes peuvent prendre une allure plutôt privative, c'est-à-dire être un effort pour neutraliser l'enfant en le privant des objets et des conditions dont il a besoin (la privation du jouet dans « l'histoire du tambour ») ou une allure plutôt répressive qui consiste à empêcher l'activité par des punitions et des menaces. De toute façon, on aboutit à cette attitude magique qui consiste à croire qu'on supprime une chose parce qu'on n'en tient plus compte. Il faut

insister sur ce caractère magique de l'attitude disciplinaire. Par là, elle rejoint certains comportements très primitifs d'exploitation, qui dépassent même le fait d'utiliser l'autre comme instrument, qui vont jusqu'à rayer son existence réelle je veux dire son existence psychologique (ceci est d'ailleurs présupposé à toute psychologie d'exploitation).

A l'autre extrême, les attitudes propagandistes naissent des problèmes d'influence, c'est-à-dire qu'elles mettent nécessairement en jeu la société tout entière et le reste du monde, car elles admettent implicitement que l'enfant ne reste pas dans le groupe pédagogique mais qu'il a une autre destinée. Les attitudes disciplinaires sont fermées sur elles-mêmes et n'aboutissent qu'à elles-mêmes ; les attitudes idéologiques orientent l'enfant dans le monde et dans la société. Les attitudes idéologiques visent à faire admettre à l'enfant certaines valeurs, c'est-à-dire, en dernier lieu, à déterminer chez lui certains comportements. Par là, elles ne cherchent d'ailleurs qu'à résoudre des problèmes de coexistence dans des groupes plus larges, lorsque l'enfant sera rentré dans la société adulte. Elles ne visent donc pas, en dernier lieu, à autre chose qu'à résoudre des conflits, de la même manière que les attitudes disciplinaires, c'est-à-dire par la magie. Seul le point d'insertion change. L'esprit reste polarisé sur l'angoisse. Il n'y a pas d'ouverture sur des « valeurs » vraiment nouvelles comme par exemple la « création », l'art, l'invention, liés à l'instinct d'expansion. Le système se referme sur lui-même.

Les attitudes dirigistes constituent un intermédiaire entre les attitudes répressives et les attitudes idéologiques. Dans les attitudes idéologiques, la pression sur l'enfant vise à lui faire acquérir un pouvoir supérieur sur les autres et sur lui-même, à lui donner une sorte de domination, même si elle comporte une réduction aux désirs les plus élémentaires, destinée à éviter le conflit avec les autres. L'aspect par lequel l'individu exige de l'autre certaines attitudes et repousse toutes les attitudes contraires comme « sales » ou « malpropres » et l'aspect par lequel il accepte lui-même les exigences des autres et consent à se « moraliser », se concrétisent dans une volonté de puissance fondamentale destinée à donner la « supériorité ».

Au contraire, les attitudes dirigistes consistent à obliger l'enfant à acquérir un certain bagage et certains instruments afin de le rendre utilisable par la société. Le seul avantage qu'on lui propose, c'est de ne pas risquer d'être rejeté. On veut qu'il rentre dans la « machine » sans difficultés. Finalement, on propose à l'enfant plutôt d'être inférieur que supérieur, esclave que maître. On se préoccupe assez peu de sa

volonté, même de sa volonté de conservation et de conformité, et on veut surtout lui imposer un certain mode d'adaptation. Par là, les attitudes dirigistes se rapprochent des attitudes répressives qui visent à impulser à l'enfant la loi du petit milieu dans lequel il vit. Pour exprimer les choses plus simplement, on pourrait dire que l'enfant, et spécialement le petit enfant, apprend l'esclavage par les attitudes répressives et encore par les attitudes dirigistes, tandis qu'il apprend à devenir le maître et à vouloir la puissance, par les attitudes idéologiques et déjà par les attitudes dirigistes.

On voit donc que les attitudes autoritaires, malgré leurs grandes différences, possèdent en commun un certain nombre de facteurs : l'angoisse, à titre de cause essentielle et parfois exclusive ; la contrainte oscillant entre la violence extérieure et la pression psychologique, à titre de moyen ; l'aliénation, c'est-à-dire le refus de considérer que l'enfant puisse se donner à lui-même ses buts et choisisse son existence, à titre de finalité.

Chapitre 4

Les Attitudes « ouvertes »

Les Attitudes oppressives se définissaient par leur refus de considérer que l'enfant pût choisir ses activités, ses buts et se moyens à chacun des moments de son existence. Elles légitimaient leur point de vue par des arguments de sécurité et d'efficacité. En fin de compte, elles refusaient de se critiquer, de peur de reconnaître leur échec.

Les Relations ouvertes possèdent des caractères complètement opposés. Au point de départ, elles acceptent l'autonomie de l'enfant, c'est-à-dire non pas qu'il agisse seul, sans être sollicité ni aidé, mais qu'il se détermine lui-même en fonction de ses lumières et de ses goûts du moment.

Les éducateurs qui adoptent ce type de relations le font pour trois raisons essentielles :

1) parce qu'ils savent que cette autonomie est la condition « sine qua non » de toute acquisition. Nous ne reviendrons pas sur ce paradoxe, dont nous avons déjà parlé. Ajoutons seulement que cette opposition apparente explique la diversité des théories qu'on a émises sur le jeu de l'enfant. Certains comme Gros, ou Stanley Hall, ou Freud voient dans le jeu une activité essentiellement utilitaire soit parce qu'elle apporte des connaissances et des expériences soit parce qu'elle satisfait des besoins différents chez l'enfant. Ceci est vrai, mais il faut ajouter que cette activité n'est utilitaire que parce qu'elle est gratuite. Si l'enfant ne désirait pas, en jouant, faire autre chose qu'agir, réaliser, se dépasser, il n'acquerrait rien, car il faudrait, pour cela, qu'il ait déjà des structures intellectuelles lui permettant de prévoir, organiser son action, calculer, structures qu'il acquiert justement « en jouant ».

2) Ces éducateurs aiment assez l'enfant pour ne pas accepter de sacrifier son bonheur aux impératifs hypothétiques de l'avenir. Cet amour de l'enfant est la pierre angulaire de toutes les relations ouvertes. Voir l'enfant heureux, épanoui, satisfait est le vrai but de ces éducateurs. Par là, ils éduquent le sens du Bonheur, au lieu d'entretenir, comme les autres, l'Angoisse fondamentale par la multiplication des menaces. Il y a là une option radicale : seul le Bonheur engendre le Bonheur. On ne

construit rien sur la crainte. Celle-ci n'est pas le commencement de la Sagesse mais le commencement du malheur, un avant-goût de la mort.

De même, ils veulent participer à ce Bonheur qui émane de l'enfant et qui rejaillit sur eux. Ceci n'est pas de l'égoïsme mais le résultat d'un choix pour certaines « valeurs ».

3) Ces éducateurs pensent que la solution pratique aux problèmes de « coexistence avec l'enfant », de discipline, de Sécurité immédiate réside dans le développement de l'instinct d'expansion. C'est une conséquence de la loi du « détour ». Il est évidemment plus simple d'obliger l'enfant à manger sous prétexte qu'il doit « grossir ». Cependant, en agissant ainsi, on le détourne de lui-même et on l'empêche de faire les choix et les expériences qui lui permettront de se constituer un Savoir, lequel peut seul le protéger contre les risques.

***

Cependant, il serait erroné de croire que de telles certitudes surviennent d'un seul coup et tout d'une pièce chez les éducateurs. Elles réussissent difficilement à s'imposer à ceux qu'on appelle les « grands pédagogues ». A plus forte raison, chez le commun des mortels ayant des enfants à élever.

A la source de telles attitudes, il y a soit des sentiments, soit l'empirisme pur, soit des convictions d'ordre général et philosophique.

1) Les sentiments jouent toujours plus ou moins chez tous les éducateurs et il faut les « refouler » si on ne veut pas les voir triompher ou gêner l'action. On ne peut réprimer un mouvement de dégoût et de gêne devant le spectacle d'un enfant qu'on frappe ou à qui l'on parle sur un certain « ton ». Cette répulsion involontaire vient d'une répugnance naturelle à voir frapper un être impuissant et sans défense. En allant plus loin, on peut penser que cette réaction concerne tout l'ensemble des obligations et des défenses qu'on impose à l'enfant tout cet arsenal destiné à brimer sa nature, à le mettre sous le joug, à le faire peiner et souffrir.

De tels sentiments sont très proches de la pitié qui est un besoin incoercible de venir au secours de la vie, non pas, comme l'a dit La

Rochefoucauld, parce qu'on se sent indirectement menacé, mais parce qu'il y a, chez tout homme, un réflexe de protection, qui est lié à l'instinct d'expansion, dont il est comme la forme biologique.

Ces sentiments se trouvent considérablement renforcés si, comme c'est le cas ici, la vie qu'on voit menacée a une valeur supérieure, du fait de sa nouveauté, de sa force et de sa vérité. Le désir de protéger la vie devient le désir d'y participer et de s'identifier à elle. Nul homme n'échappe au charme de l'enfant, même s'il cherche à se garder de cette réaction de faiblesse.

Il faudrait encore ajouter à cela une sorte de connivence avec soi-même qui vient du fait qu'on a été un enfant, et qu'on a vu les choses « par l'autre bout » à un certain moment de son existence. Le maître ne peut de la même manière s'identifier à l'esclave, puisqu'il n'a jamais été esclave. J'ai personnellement observé des réactions émotionnelles très fortes chez des auditoires de gens « mûrs » lorsqu'on évoque les traitements infligés à l'enfant ou les barrières qu'on met à son expansion.

Tout cela tend à créer chez l'éducateur une sorte de déchirement et de « mauvaise conscience », lorsqu'il essaie de mettre l'enfant « en condition ». Cela exige qu'il se défende avec violence contre lui-même, et se donne des justifications puissantes. C'est probablement la raison pour laquelle on a tellement valorisé la « bonne éducation » ou l'éducation tout court. C'est pourquoi aussi il n'y a rien de plus difficile à critiquer, car on a l'impression qu'on commet un sacrilège. Socrate a été condamné pour avoir « corrompu la jeunesse ». L'argument qui consiste à vouloir « défendre l'enfance », « protéger l'innocence », est le plus fort entre les mains de ceux qui veulent justement asservir et détruire l'enfance.

Tous ces sentiments contre lesquels on lutte sans cesse peuvent cependant finir par faire brèche dans le système et entamer les certitudes les plus ancrées. Les grandes réformes pédagogiques ont toujours commencé par la compassion à l'égard de l'enfant. Rousseau et Pestalozzi étaient des mystiques qui aimaient les enfants et souffraient de les voir souffrir. Les convictions plus générales et plus théoriques viennent ensuite. Elles sont précédées par un grand mouvement de révolte, issu d'une prise de conscience diffuse et mal analysée. De la même façon, le socialisme au 19ème siècle a commencé par être un sentimentalisme vague concernant la misère des ouvriers.

Il est difficile de dire comment ces réactions s'insèrent dans la trame journalière de la vie des parents, des professeurs ou des instituteurs. Parfois elles tendent seulement à affaiblir une menace, à « lâcher » sur un certain point, à « céder » ; parfois aussi, elles amènent à éliminer, d'une manière un peu trop négative, toute sanction et toute obligation.

Ces réactions sont dangereuses dans la mesure où elles ne sont pas constructives et où elles entraînent à des contradictions permanentes entre les théories et les buts. Nous verrons qu'elles sont à la source des systèmes éducatifs conflictuels. Cela ne veut pas dire qu'elles ne sont pas bonnes « en soi », mais elles sont mauvaises lorsqu'elles s'insèrent comme un élément étranger dans un système qui ne peut pas leur faire de place.

De toute façon, ces réactions ne peuvent amener qu'à un « certain » libéralisme, c'est-à-dire à modifier les relations avec l'enfant lorsque l'enfant seul est en jeu. Dès l'instant où la Société tout entière, avec ses idéologies et ses « modèles », est concernée, elles ne peuvent plus servir à rien. Elles jouent surtout, pour le petit enfant, elles poussent à créer avec lui de meilleures relations affectives, à s'occuper davantage de lui, à s'intéresser à lui. Elles ne permettent pas de remettre en cause les constructions idéologiques qu'on essaie d'imposer subtilement à l'adolescence et qui contredisent beaucoup plus profondément sa nature et ses aspirations.

2) L'empirisme est aussi la source des relations « ouvertes » chez les éducateurs. Il joue surtout chez les enseignants ou chez ceux qui sont chargés de communiquer un savoir ou une technique.

Il n'est évidemment pas possible, dans quelque système que ce soit, de se masquer indéfiniment la réalité des choses. Dans une machine comme l'enseignement actuel, tout a l'air de fonctionner parfaitement. On prépare à des examens qui sont « réussis » par une certaine proportion des candidats, lesquels passent au niveau supérieur, et ainsi de suite ; au terme, ils obtiennent un « laisser-passer » pour entrer dans une profession donnée, où ils apprennent à peu près tout ce qui leur est nécessaire pour « réussir ». Celui qui veut critiquer le système ne peut guère que faire remarquer la proportion énorme de « déchets » et demander ce qu'ils deviennent. Cela n'est pas une critique au système, mais, bien au contraire, une façon de mettre en valeur ses « exigences » et sa supériorité.

Cependant, les éducateurs qui se trouvent « dans la machine », et qui réfléchissent, se posent parfois certaines questions. Ils remarquent en particulier la part gigantesque de l'oubli, qui fait perdre les acquisitions les plus solides dans des proportions qu'il faudra peut-être un jour essayer d'estimer. Ils observent que même les mécanismes les plus élémentaires sont souvent mal acquis. Ils savent que l'obsession des examens empêche de faire du travail sérieux, en profondeur et de donner une formation. Ils critiquent le bachotage et le bourrage de crâne. Devant ces objections, ils se répètent la phrase d'E. Herriot : « la culture est ce qui reste quand on a tout oublié », ils se disent que l'oubli est la loi de la mémoire et qu'il normal de toujours tout recommencer ; ils pensent que, de toute façon, l'acquisition d'un savoir qui est un « travail » ne peut pas être drôle et qu'il est normal que les enfants se dégoûtent des études.

Les plus lucides d'entre eux, cependant, ne reculent pas devant les contradictions et admettent qu'il y a quelque chose qui fonctionne mal. Les grandes réformes pédagogiques se sont faites surtout dans l'enseignement. Mais elles ont atteint le plus souvent des organismes marginaux, comme les écoles maternelles, l'enseignement spécial. Elles ont très peu pénétré l'enseignement primaire et pas du tout l'enseignement secondaire. Les réformateurs ont toujours été canalisés vers des domaines où on pensait que leur action ne pourrait pas nuire.

Dans la réalité concrète et quotidienne, les choses sont améliorées par une espèce d'adaptation immédiate aux exigences de la formation qui se fait contre le système. Tel professeur lâche un jour le programme qui l'ennuie et qui ennuie les élèves, et il se met à parler de choses qui l'intéressent. Tel autre livre des convictions personnelles. Tel autre parle de ses recherches. Tel autre essaie « d'inquiéter » à propos de problèmes théoriques ou techniques. C'est alors que se fait la formation, et les gens qui font cela peuvent être qualifiés de « maîtres à penser ». Mais ils sont rares et doivent le plus souvent courir de grands risques. Ils justifient l'enseignement. Il faudrait étudier l'évolution intellectuelle de ceux que nous considérons comme des « grands esprits » et voir la part considérable qui revient, dans leur formation, à ces « éveilleurs » qui ont établi avec eux des liens personnels et qui ont su mettre de côté les exigences de programme et d'examens pour essayer de leur donner une formation.

Cet empirisme qui amène tel ou tel à introduire brusquement un nouveau procédé dans un système absolument contraire, est la source de bien des attitudes vraiment « ouvertes ». Cependant là aussi, il y a

des dangers. On risque d'éveiller un esprit qui se posera des questions qu'il ne pourra pas résoudre et qui se révoltera contre un système qu'il n'aura pas le moyen de voir avec objectivité. Il faudrait qu'elle fut la responsabilité, dans la révolte assez négative de Rimbaud, de ce professeur qui fut pour lui un ami. Il y a une logique dans tout domaine et il est ennuyeux de se situer hors de cette logique.

Un tel processus ne peut guère que modifier les relations les plus extérieures et les plus rudimentaires avec l'enfant. Il peut par exemple pousser les parents à laisser jouer davantage les enfants, à répondre à leurs questions, à leur donner des livres… etc. Il peut modifier les conditions de travail à l'école maternelle ou dans les premières classes de l'école primaire. Il peut à la rigueur permettre à quelques élèves d'être fécondés par tel ou tel professeur, à un niveau supérieur. Il ne peut absolument pas remettre un système en question, modifier radicalement les rapports entre les enfants et les adultes.

Le désir de collaborer à la vie qui se fait, qui croît est un moteur puissant de renouvellement pédagogique. Cependant ce n'est pas plus que l'amour pour l'enfant ou le désir de sauvegarder son charme et sa jeunesse, quelque chose de critique. C'est encore trop dans le domaine des sentiments.

3) Le seul processus par lequel les éducateurs peuvent arriver à une pédagogie totalement ouverte est la réflexion, fondée sur une critique impitoyable des idéologies. Il faut se situer au plan des buts.

Théoriquement, cela n'est pas nécessaire, et le désir de « sauvegarder » l'enfant ou de collaborer à sa croissance pourraient suffire en principe. En fait, les adversaires de la pédagogie ouverte entraînent les autres sur leur terrain. Ils ont conçu toute l'éducation en fonction de buts lointains et parfois transcendants. Leur action ne se justifie pas dans le donné mais par des intentions lointaines et étrangères. L'enfant n'est qu'un prétexte ; il s'agit pour eux de fabriquer un certain type d'homme.

Dès l'instant où on prend en charge un enfant, se pose la question de ces buts que l'Histoire et la société nous ont appris à considérer et qui justifient toutes les organisations pédagogiques. On vit dans un monde où l'on ne peut mettre cela entre-parenthèses.

Les adversaires de la pédagogie « ouverte » obligent donc les autres à formuler eux aussi leur esprit et leurs intentions. A vrai dire, cela aboutit à dire qu'il n'y a pas de but préformé, un univers des fins posé avant

toute action pédagogique, un « projet » extérieur au nom duquel on pourrait contredire la nature de l'enfant ; cela revient à repousser cet espèce de rationalisme outrancier, qui considère l'enfant comme une matière qu'on modèle selon un « plan ». Cela revient à affirmer le respect de la vie, non par sentimentalisme incontrôlé, mais parce que la vie ne peut être contredite sous peine d'être détruite.

Cependant, on peut considérer cela aussi encore comme une espèce de fin. C'est une fin immanente, et non plus extérieure. L'éducateur sert la nature de l'enfant et ses projets ; il s'insère dans son dynamisme et son mouvement. Son but, c'est l'épanouissement de l'enfant « hic et nunc ». La réussite future n'est qu'un but secondaire, plutôt une conséquence, qui est atteinte dans la stricte mesure où l'on accepte d'en faire abstraction.

Par là, on voit que la libération de l'éducateur dépend de ses conceptions, de ses idées, de ses possibilités de critique et de remise en cause, de son objectivité, de sa lucidité. Il n'y a pas de domaine qui soit moins « à part » que l'éducation. On peut à peine parler de « technique » éducative, tellement celle-ci communique avec les options les plus générales de l'éducateur.

Cela ne veut pas dire qu'il faille considérer ce but comme une « croyance » parmi d'autres, comme auraient tendance à le faire les adversaires de la laïcité, montrant en celle-ci une Religion contre la Religion et une prise de position idéologique particulière. En réalité la position « ouverte » est la seule démystifiée et son « parti », c'est justement d'être objective. Elle n'ajoute rien à ce donné qu'est l'enfant, elle ne lui « superpose » rien ; elle l'accepte tel qu'il est. En ce sens, elle est suprême « Technique », bien qu'on ne puisse la considérer comme une secteur particulier de l'activité pratique. Être contre toute croyance, ce n'est plus une croyance, c'est retrouver la réalité telle qu'elle est, appréhendée avec les organes qui nous sont donnés.

Tout cela veut-il dire qu'un éducateur doit, pour réussir, devenir un philosophe abstrait et compliqué, capable de construire sa « vision du monde » particulière ? Evidemment non, car il n'y aurait plus qu'à renoncer à être éducateur. Il ne lui est rien demandé de plus que ce qui est demandé à tout homme, à savoir de remettre en question l'essentiel des croyances sur la vie, les opinions et les mythes sociaux. Cela devrait être le résultat constant de l'éducation. Par là on voit que l'éducation entraîne et suppose une éducation. C'est un cercle dont il est très difficile de sortir, le seul qui soit presque hermétiquement fermé. A la

rigueur, on peut prendre conscience de l'exploitation sociale dans n'importe quelle philosophie, car c'est un fait tangible qui n'exige pas d'emblée la critique des idéologies ; il suffit parfois de constater une certaine misère, un certain niveau de vie. Il a existé de tout temps des révoltés sociaux. Au contraire, l'exploitation de l'enfant, cent fois pire que toute exploitation sociale, n'apparaît qu'à celui qui a procédé à une remise en cause radicale, qu'à celui qui s'est libéré totalement. L'aliénation de l'enfant n'aboutit pas à une misère physique, bien au contraire ; elle n'aboutit pas à un enchaînement matériel ; elle aboutit à une destruction psychologique. Tout le monde n'est pas capable de la constater.

***

Avant de passer en revue les différentes attitudes qui, tout au cours de l'enfance, se juxtaposent ou se succèdent pour composer une pédagogie ouverte, disons, en quelques mots, en quoi elle consiste concrètement.

Nous avons dit qu'au départ elle est respect de l'autonomie de l'enfant. Cependant l'enfant n'est pas seul dans le monde. Il n'y a pas l'enfant mais des enfants. Il y a surtout une société, composée d'adultes et d'enfants, dont ceux-ci font partie.

Laisser un enfant prendre les décisions essentielles concernant sa propre vie n'est qu'une affirmation théorique. Ces décisions, en effet, rencontrent d'autres décisions. Il faut que, dans un groupe par exemple, les décisions des différents membres du groupe s'harmonisent, de façon à pouvoir coexister, de façon que la collaboration soit possible, de façon que les interactions soit réglées et n'aboutissent pas à l'anarchie ou à la domination de tous par quelques uns.

Il faudrait donc appeler la pédagogie ouverte non pas une pédagogie libérale mais une pédagogie d'autogestion. Ce n'est en effet que si les membres du groupe participent tous aux décisions qu'il peut y avoir respect des décisions de chacun.

En fait, il y a deux niveaux à considérer. Le premier, c'est celui des désirs et des aspirations de chacun, qui dépendent de multiples facteurs. Ces désirs et aspirations peuvent être contradictoires, exclusifs

les uns des autres. Le deuxième niveau est celui de la confrontation des volontés individuelles, au sein d'un organisme de rencontre, qu'on peut appeler le « conseil ». Celui-ci englobe l'enfant et l'adulte, sur le même pied, bien que ce dernier soit naturellement différent du point de vue des compétences et des aptitudes.

Les décisions au sein du conseil ne peuvent se prendre qu'à l'unanimité, non pas parce que tous sont capables d'avoir la même optique et les mêmes perspectives, mais parce que tous sont capables de trouver une régulation et des institutions dans lesquelles chacun peut trouver la place qui lui convient.

Les décisions communes ou décisions du conseil, à leur tour, concernent ou bien l'activité propre de tel ou tel membre qui se trouve ainsi autorisé à faire telle ou telle chose correspondant à ses vœux, ou bien une activité commune, qu'on peut qualifier telle parce qu'elle met en jeu les actions de tous dans le même sens, pour obtenir un même résultat.

Le schéma précédent varie naturellement avec les différents âges de l'enfant. Nous montrerons que lorsque l'enfant est très jeune le problème est surtout de lui permettre de s'exprimer. Le rôle de l'adulte est alors surtout de s'effacer pour permettre aux volontés de s'exprimer, secondairement d'aider les enfants à trouver un « modus vivendi » entre eux, un fonctionnement permettant à chacun d'avoir la part d'autonomie qui lui revient.

Plus l'enfant grandit, plus il a besoin d'apports extérieurs, de soutiens, d'instruments, de connaissances, de stimulations, de plans. L'adulte doit alors intervenir comme technicien, expert qui propose des solutions, fournit des moyens d'expression et de travail, propose des plans d'activités, communique son expérience.

Enfin, quand l'enfant devient adolescent, il désire participer aux activités de l'adulte, profiter de ses biens, s'intégrer dans ses institutions. L'adulte se trouve alors sur un pied d'égalité avec le jeune. Ils gèrent ensemble les biens sociaux, que ceux-ci soient des biens matériels, des institutions, des valeurs intellectuelles, des actions collectives. C'est alors que la socialisation se réalise au maximum et qu'on peut parler de véritable autogestion.

Les attitudes permissives

La diversité des motivations que nous venons de mettre en lumière nous fait entrevoir du même coup la diversité des plans où se situent les relations ouvertes et la diversité de leurs formes. Il existe des plans et des formes inférieurs, comme des plans et des formes supérieurs.

Certaines de ces attitudes ouvertes se définissent d'une manière plutôt négative, par l'absence ou la suppression d'attitudes oppressives correspondantes, d'autres au contraire consistent dans des relations positives et constructives qui apportent quelque chose à l'enfant. De toute façon, même les attitudes négatives aboutissent à un apport positif, car il s'agit d'empêcher que l'enfant ne soit privé ou frustré de quelque chose, donc qu'il en profite réellement.

La présence de ces attitudes négatives dans les relations ouvertes les ont souvent fait qualifier de libérales, - le libéralisme étant une théorie préconisant le respect de la liberté dans tous les domaines. Cependant cette qualification n'est pas plus suffisante que ne le sont les attitudes en question. Bien plus, cette réduction peut-être extrêmement dangereuse, dans la mesure où elle fait croire que l'enfant n'a pas besoin d'être soutenu, aidé, sollicité, stimulé. Le libéralisme à l'état pur se retourne contre lui-même ici comme partout ailleurs, en faisant triompher les forces destructrices auxquelles on laisse aussi la liberté de s'exprimer.

Cependant ces attitudes négatives sont extrêmement importantes parce qu'elles définissent un esprit, parce qu'elles conditionnent l'existence des autres attitudes et enfin parce qu'elles jouent un rôle considérable dans les débuts de l'existence.

***

Tout d'abord, les attitudes de respect à l'égard de la spontanéité de l'enfant définissent l'esprit qui anime les attitudes d'ouverture. Croire que l'éducation consiste à « former » l'enfant comme le potier modèle son argile est une illusion. L'être vivant se forme lui-même par sa spontanéité propre ; il se construit de l'intérieur en intégrant, par une activité spécifique, les matériaux qui lui viennent de l'extérieur. L'éducateur qui croit agir sur l'enfant le conditionne en réalité ; il utilise certains ressorts connus, comme un prestidigitateur qui tire les ficelles

de la marionnette, pour obtenir certaines activités précises ; il n'y a pas enrichissement mais au contraire appauvrissement.

Le libéralisme éducatif tranche radicalement avec cette illusion. Il donne à l'éducateur le sens de la modestie, du très faible pouvoir qu'il a pour construire l'enfant – mais il en a un très grand pour l'empêcher de se construire. Il faut prendre conscience de ce fait qu'on ne peut apporter à l'enfant que des éléments extérieurs que l'enfant utilise ou n'utilise pas. Il met au premier plan le respect de la liberté, de la volonté et de la spontanéité de l'enfant, condition première de toute éducation ouverte.

C'est la raison sans doute pour laquelle l'histoire du mouvement pédagogique moderne commence par une affirmation effrénée de libéralisme. On n'insiste pas tellement sur les réalités qu'il faut apporter à l'enfant pour qu'il se construise, on insiste sur l'initiative à laisser à l'enfant dans ses activités, sur l'indépendance et sur l'autonomie. Et en effet, ceci est fondamental. Une pédagogie qui lâcherait cette base redeviendrait automatiquement une pédagogie oppressive, de même qu'une politique qui lâche les grands principes de liberté démocratique redevient réactionnaire.

***

En second lieu, ces attitudes libérales conditionnent l'existence même des autres attitudes. En effet, apporter à l'enfant des éléments positifs de toute nature, cela suppose qu'on fasse attention à ses désirs, ses volontés, son dynamisme.

Ne craignons pas, une fois de plus, de dénoncer l'hypocrisie qui consiste à arguer des besoins de l'enfant contre son vouloir. Il n'y a pas de besoins psychologiques en dehors du vouloir explicite. On pousse les « hauts cris » lorsqu'on dit qu'il faut que l'enfant puisse faire « ce qu'il veut », comme si cela devait nous mener aux pires aberrations et à l'absurdité. Il n'y a pourtant rien que de raisonnable dans une telle formule, et le scandale de ceux qui se récrient manifeste bien la volonté d'aliéner l'enfant qu'on trouve chez l'adulte. Qu'est-ce qu'un être vivant qui ne fait pas « ce qu'il veut », sinon un pantin ? Le pouvoir de choix définit l'être vivant. On le reconnaît d'ailleurs à l'adulte, au moins d'une manière théorique. Lorsqu'on lui refuse, c'est précisément qu'on le livre à une aliénation sociale à laquelle on voudrait aussi préparer l'enfant.

On devine d'ailleurs fort bien – et cela explique le mouvement de révolte – qu'une éducation fondée sur le choix serait le plus puissant ferment de libération sociale, en éliminant dès le point de départ, les réactions de servilité.

La peur à l'égard de cette position radicale vient aussi de ce qu'on s'imagine que le libéralisme élimine l'éducateur et revient à abandonner l'enfant à lui-même. C'est exactement le contraire. Ce n'est qu'à l'intérieur d'une position libérale qu'on peut commencer à embrayer sur l'enfant et à lui apporter quelque chose qui lui serve. L'autoritarisme abandonne cent fois plus l'enfant à lui-même, seulement il camoufle son impuissance derrière une façade de conditionnements. Dès l'instant où l'on sait ce que peut désirer l'enfant, quelles sont ses tendances, où se situe son dynamisme on peut l'aider, le solliciter, et l'enrichir. Autrement, il n'y a rien à faire, on est « à côté ».

D'autre part, on ne peut superposer, comme le voudraient certains, attitudes ouvertes et oppressives, essayant de faire ainsi une sorte de compromis. En enlevant l'enfant à lui-même dans de larges secteurs et sur de longues périodes, on affaiblit alors la force et la lucidité de son vouloir ; on détermine en lui des réactions caractérielles, on l'empêche de connaître ses goûts et ses préférences, on le livre à des caprices infantiles. Alors en effet, le libéralisme devient dangereux, parce que le « vouloir » de l'enfant se corrompt par les obstacles et les privations et c'est ce vouloir qu'on est obligé de laisser d'exprimer pour le redresser et l'améliorer. Ceci se passe aujourd'hui lorsqu'on veut introduire le libéralisme dans notre système oppressif. On crée une source de déséquilibres et de conflits ; et les adversaires s'appuient sur ces conséquences pour critiquer l'expérience.

Les attitudes ouvertes supposent donc l'élimination radicale de toutes les attitudes oppressives, avec lesquelles on ne peut pas composer. Le libéralisme apparaît ici encore comme la condition fondamentale de toute ouverture parce qu'il permet d'éliminer toutes les relations adverses.

***

Enfin et surtout, les attitudes de « laisser-faire » de l'adulte correspondent à un besoin de l'enfant à tout âge et tout particulièrement au début de son existence.

L'enfant jeune est comme une plante nouvelle qui n'est pas encore arrivée à sa maturité, dont la taille et l'extension sont faibles et dont les besoins sont réduits : ils sont en rapport avec ses dimensions. La plante nouvelle se contente de l'humidité déposée dans un creux de terrain. De même, l'enfant, qui en est encore au stade sensorimoteur ou dans les débuts de son développement intellectuel, se « nourrit » psychologiquement des formes physiques qu'il observe, de manipulations d'objets, de contacts très extérieurs avec l'adulte. Il suffit de peu de choses pour l'enrichir.

Par contre, le jeune enfant, comme la jeune plante, peut être facilement étouffé. Ceci pour diverses raisons.

1) La première raison est que l'enfant manque d'instruments et de moyens pour « aller chercher » les éléments dont il a besoin pour sa croissance. De même que la jeune plante manque de racines et de frondaisons pour capter les éléments solides, liquides ou gazeux, de même le jeune enfant ne peut créer lui-même les conditions nécessaires à son développement. Il ne peut « adapter » le monde à lui. Cela veut dire, nous le verrons, qu'il faut que le milieu lui apporte sa « nourriture », surtout lorsqu'il commence à avoir des besoins d'un niveau plus élevé. Le contact entre lui et le monde peut être facilement coupé et il n'est pas capable de le rétablir lui-même.

La jeune pousse, qui a besoin de soleil, et dont la surface de « réception » est faible peut facilement être séparée des rayons solaires par un objet quelconque qui « fait écran ». De même, le jeune enfant a tout de même des besoins très précis, même s' ils sont faibles et d'un niveau très rudimentaire. Ces besoins se ramènent à la présence continue d'autres êtres humains, qui peuvent être les parents ou d'autres personnes, à la possession de quelques objets susceptibles de devenir des jeux, à un certain espace pour évoluer, à des tableaux visuels, à des objets susceptibles d'être manipulés. Toutes ces choses sont normalement fournies par la nature ou la vie elles-mêmes, sans que le milieu ait rien à faire de particulier pour les lui apporter.

Néanmoins, le milieu peut en « priver » l'enfant et les lui enlever. L'initiative du milieu dans ce domaine a généralement un rôle plus négatif que positif. L'entourage qui se croit des obligations les formule en

terme de « manque » plus qu'en terme « d'apport » : il faut enlever à l'enfant l'objet qu'il risque de casser, il faut l'isoler pour qu'il ne fasse pas de bruit… etc. Les attitudes répressives que nous avons qualifiées « d'expulsives » présentent ce caractère.

Les enfants étudiés par Spitz dans des hôpitaux américains ne sont pas des enfants à qui on n'apporte pas la « présence humaine », mais à qui on l'enlève. La « présence humaine » est la « normale » et découle de réactions biologiques primitives ; rares sont les enfants qui en sont privés. Par contre, l'absence résulte d'une « volonté » de l'entourage et constitue une situation artificielle, qu'on impose à l'enfant pour des raisons de santé, d'hygiène, ou parce que la mère contredit ses instincts élémentaires en abandonnant l'enfant.

2) Une deuxième raison qui explique la facilité avec laquelle l'enfant peut être étouffé, c'est la faiblesse de ses instincts qui peuvent être facilement détournés de leur but ou « trompés ».

De même que l'organisme biologique jeune se défend mal parce qu'il ne peut éliminer les éléments perturbateurs qui s'introduisent en lui ; de même l'enfant lâche facilement l'instinct d'expansion lorsque l'instinct de conservation se trouve menacé. Ce n'est pas que celui-ci soit plus fort dans la petite enfance que dans la suite de l'existence, bien au contraire. Mais c'est que l'enfant n'a pas les moyens de résister à une menace, en la « tournant », en la détruisant ou en la fuyant. Le chantage de l'entourage, sous la forme des punitions et des récompenses, a une efficacité souveraine, non pas parce que l'enfant y est particulièrement sensible, mais parce qu'il n'a aucun moyen de l'empêcher ou de la neutraliser. Si la mère défend à l'enfant de « monter sur ce meuble » et le menace de coups, cette menace touche l'enfant de « plein fouet » car l'enfant ne peut détourner les « coups » qu'on lui fait craindre ; il est désarmé en face de ce chantage. De même, l'enfant mesure au plus haut degré à quel point sa « différence » avec l'adulte est grande et il perçoit ainsi la puissance de l'adulte et son pouvoir sur lui. Le respect qu'il en conçoit l'amène à se soumettre. Enfin, tout jugement défavorable de l'adulte, tout mépris exprimé et même toute critique sont pour l'enfant une menace de rupture et d'abandon que l'enfant n'a aucun moyen de « parer ». Sa vulnérabilité l'entraîne à la soumission.

Les menaces de l'entourage entraînent une séparation non pas à l'égard des éléments fécondants comme précédemment, mais à l'égard de ses propres actions et de ses instincts les plus créateurs. L'enfant menacé sans cesse par l'adulte qui multiplie les interdits, les tabous et les

défenses doit nécessairement se soumettre, et cela veut dire pour lui, du moins à l'âge où les « obligations » du milieu sont encore faibles, « ne rien faire ». Les attitudes du milieu, à ce niveau, sont essentiellement « privatives ». Elles ne consistent pas, comme plus tard, à entraîner coûte que coûte l'enfant dans une certaine voie, déterminée de l'extérieur par l'entourage, mais à neutraliser son activité. L'enfant « sage » est essentiellement un enfant qui se tient tranquille et ne perturbe pas l'entourage.

3) Enfin, une troisième raison qui explique la tendance de l'enfant à « l'étouffement », c'est la conscience que l'adulte prend de la faiblesse de l'enfant, de sa petitesse et de son insignifiance. Il en conçoit l'idée de sa force et de son pouvoir, mais surtout un mépris profond à l'égard des besoins, des tendances et des activités de l'enfant, jugés « sans importance » et négligeables. Un grand pas a été accompli le jour où on s'est mis à prendre au sérieux des choses comme le jeu ou le babillage chez l'enfant. Malgré cela, « jeu » reste synonyme de puérilité et d'inutilité. Même un auteur comme Château, qui s'est pourtant spécialisé dans l'étude du jeu enfantin, ne peut pas s'empêcher d'y voir une activité mineure, destinée à préparer au Travail, de l'adulte. Idée absolument fausse, car rien ne prouve que le jeu ne soit pas, en valeur, quelque chose qui finalise l'activité enfantine, comme l'activité créatrice – hors de son utilité pratique – finalise la vie de l'adulte. De toute façon, on n'arrive pas encore à prendre au sérieux la « volonté » enfantine qu'on qualifie de « caprice » d'une manière générale ou « d'opposition » lorsqu'elle vous gêne.

Ce mépris porte l'adulte à écraser l'enfant, comme le promeneur qui ne voit pas la pousse qu'il a à ses pieds, la piétine et la détruit. L'enfant n'a pas encore réussi à se faire « reconnaître ». Il est encore dans la situation où se trouvaient les parias ou les femmes à une certaine époque. Il est considéré comme une chose négligeable. Ou plus précisément on ne le considère que pour ce qu'il « peut devenir », alors que son avenir dépend essentiellement de la considération qu'on accorde à son présent.

L'enfant menacé d'étouffement à cause de sa faiblesse et de sa fragilité aspire par-dessus-tout à une liberté qui lui apparaît comme la condition de sa vie même. Naturellement cette perception est inconsciente et informulée. Elle ne s'en manifeste pas moins.

Cette volonté d'indépendance est inscrite dans les toutes premières activités de l'enfant, je veux dire dans le jeu fonctionnel. Le besoin

d'activités physiques chez l'enfant est le signe de son émancipation, et les pédagogues qui ont réclamé pour l'enfant plus d'indépendance l'ont tout d'abord fait au nom de l'activité physique.

Nous avons déjà signalé à quel point cette activité physique primitive diffère des gestes utilitaires, moins nombreux parce que déjà finalisés, du jeune animal. Chez l'enfant il y a comme une volonté d'exploration qui ne correspond pas au moins au début à une volonté consciente de Recherche mais qui résulte d'un instinct naturel poussant l'enfant à faire mouvoir ses membres, à parcourir le champ spatial, à rencontrer les objets, et, comme l'a dit Château, cela n'a d'autre but que d'apporter un plaisir consistant dans « l'exploration du comportement moteur ». Quel qu'en soit le but subjectif, nous avons affaire avec une exploration ou, comme dit Pavlov, avec le réflexe du « qu'est-ce-que-c'est ».

Nous nous trouvons donc, au moins au début, en présence d'une sorte de tâtonnement à l'état pur qui n'est même pas un tâtonnement « pour quelque chose » ou « de quelque chose ». La signification vient après et c'est alors que l'enfant a surtout besoin qu'on l'aide et qu'on lui apporte une nourriture psychologique. Au départ il y a l'autonomie, qui se pose d'emblée comme l'exigence fondamentale de l'enfant humain.

Cette autonomie s'affirme dès le point de départ avec toute la dimension dont elle est capable. L'enfant jeune répugne même qu'on l'aide, qu'on le soutienne ou qu'on l'accompagne, lorsqu'il commence à faire ses premiers mouvements. Cela ne veut pas dire qu'il n'ait pas besoin de la présence de l'adulte dont il nourrit sa vue et son imagination ; mais cela est un autre aspect, la préparation d'activités futures d'un niveau plus élevé. Au plan où nous nous situons ici, l'enfant veut faire ses expériences lui-même.

En face de cette volonté d'affirmation de soi-même, l'adulte a tendance à adopter une attitude d'inertie pédagogique. Lorsque l'enfant est jeune, faible et impuissant et qu'il est tentant et facile de l'aider, de le soutenir ou de contraindre, l'adulte se fait interventionniste et écrase l'enfant, alors que l'enfant a essentiellement besoin d'autonomie et d'indépendance. Lorsque l'enfant arrive dans la préadolescence et l'adolescence, qu'il affirme sa force et semble conquérir son autonomie, l'adulte le laisse partir et rompt les liens avec lui, alors que l'enfant a plus que jamais besoin d'être sollicité, nourri et enrichi.

L'adulte prend l'attitude la plus facile et la plus immédiate, calquée sur les apparences extérieures. Lorsque l'enfant est faible, l'adulte

intervient, lorsqu'il est fort, il se retire et devient un étranger. Dans ce domaine comme dans les autres, les apparences sont trompeuses. La faiblesse de l'enfant jeune n'est pas un critère absolu au plan psychologique ; il n'y a faiblesse au sens strict que lorsque les moyens sont disproportionnés aux besoins. Quand les besoins sont faibles, les moyens sont souvent suffisants et l'être peut à la rigueur se suffire à lui-même ; il possède une espèce de force.

Il en est ainsi pour le jeune enfant. Ses besoins sont relativement faibles, lorsqu'ils sont situés dans le domaine psychologique. Ces besoins consistent dans une certaine action motrice et sensorielle qui se satisfait d'objets simples et immédiats qu'il peut facilement trouver autour de lui. Le milieu n'a rien d'autre à faire que de ne pas enlever à l'enfant ces objets ou de ne pas mettre obstacle à son activité. Ses obligations sont essentiellement négatives : il faut qu'il « laisse faire ». Les relations biologiques sont ici trompeuses. Il est évident que dans ce domaine l'enfant a perpétuellement besoin qu'on s'occupe de lui, qu'on le surveille, qu'on pense à lui. La présence qu'on établit ainsi avec lui lui est d'ailleurs nécessaire au plan psychologique, comme l'a montré Spitz. Mais cette présence n'a pas besoin d'être d'un type particulier, au début ; il suffit qu'elle existe. Le tort de l'adulte c'est parfois de la supprimer : la donner n'est pas une action ou une attitude particulières. Le Respect s'impose donc par-dessus-tout à l'égard du jeune enfant.

***

Naturellement l'attitude de l'adulte qui se retire et qui regarde agir l'enfant n'est pas un « modèle » de l'attitude générale qu'il doit avoir envers l'enfant. C'est une attitude extrême qui s'impose surtout dans les débuts de l'existence. Nous verrons plus loin que l'enfant a toujours davantage besoin de l'intervention de l'adulte, de sa présence et de sa participation. L'exigence de communication est une fonction croissante de l'âge.

Cependant, la nécessité de laisser à l'enfant le choix de ses activités est valable pour toute l'éducation et doit sous-tendre les rapports avec l'enfant.

Nous avons là une sorte de Principe que nous appellerons le Principe du choix : l'enfant veut prendre l'initiative de ses activités et on ne peut l'en

empêcher sans du même coup l'aliéner au plan psychologique. Tous les empêchements qu'on peut mettre à l'enfant, qu'il s'agisse de purs interdits négatifs ou d'une orientation déterminée qu'on veut imposer, qui empêche l'orientation contraire, vont contre ce Principe.

Toute l'éducation constructive est un effort pour tenir les deux bouts de la chaîne : d'un côté, ce Principe intangible hors duquel il n'y a que vide et esclavage ; de l'autre, la présence, les stimulations, les sollicitations, la communication. Qu'on lâche l'une de ces choses, et voilà l'éducation qui retourne au type « oppressif ».

Cela ne signifie pas qu'on puisse faire un compromis entre ces tendances opposées pour rester dans une éducation ouverte. Théoriquement, l'enfant doit rester libre de ses initiatives à chaque instant de son existence. C'est seulement dans cette perspective qu'on peut le motiver, le solliciter, l'aider ou communiquer avec lui. Il n'y a que des restrictions apparentes à ce schéma général, qui résultent du jeu de ces principes complémentaires. Par exemple, il peut se produire des conflits entre adultes et enfants et il faut bien que l'un des deux triomphe s'il n'y a pas de conciliation possible ; cela est fréquent dans la vie quotidienne. Une éducation ouverte est celle qui essaie de trouver une solution dans les contre-suggestions ou les sollicitations en sens opposé ou dans des informations supplémentaires. Dès qu'il y a recours à la violence ou au chantage avec menace directe ou indirecte, nous retombons dans un système « oppressif ».

L'essentiel des attitudes que nous essayons de définir en ce moment consiste donc à supprimer toute violence et toute contrainte visant à empêcher une activité donnée. Cela exclut les interdits et les défenses, mais aussi les « obligations » qui visent à remplacer l'activité voulue par l'enfant par une activité considérée comme « bonne » et « utile ». Les attitudes libérales consistent à la fois dans une espèce de retenue et d'inaction, venant de la suppression des interdits, et dans un contrôle de l'éducateur par lui-même venant de la suppression des obligations. Selon l'âge de l'enfant, c'est plutôt un aspect ou l'autre qui domine. Un éducateur ayant affaire avec un enfant jeune doit surtout se retenir de formuler sans cesse des défenses et des « tabous » ; un éducateur ayant affaire avec un préadolescent ou un adolescent doit renoncer à ses « bons principes », à ses cadres préformés, aux buts bienfaisants qu'il voudrait imposer au jeune.

Le libéralisme se marque donc par une attitude de Respect et d'éloignement qui contraste avec la communication dont nous allons parler plus loin. C'est un aspect dans un processus plus complet.

***

Faut-il penser que les attitudes de Respect envers l'enfant que nous sommes en train de décrire sont purement négatives et consistent uniquement à laisser-faire l'enfant, dans l'esprit que nous avons dit ?

Il faut ajouter à cela que la liberté de s'exprimer qu'on laisse ainsi à l'enfant doit aussi être protégée et garantie contre les attaques extérieures. Ce rôle de défense, la famille est la mieux placée pour l'assurer, et c'est une des principales causes de l'attachement de l'enfant à ses parents et à ses proches.

On peut dire, sans exagérer, que tout l'univers conspire contre la liberté de l'enfant et pour l'empêcher de s'exprimer comme il le veut. Il faut en effet un grand amour et un grand attachement à ce petit être pour lui permettre d'exercer une activité qui apparaît à tous comme inutile, niaise, sans intelligence, gênante, bruyante, désagréable.

Le danger de l'hospitalisme ne vient seulement du fait que l'enfant ne profite pas de la présence de sa mère, mais autant du fait que sa mère n'est pas là pour exiger qu'il joue, qu'il ait des camarades, qu'il puisse s'exprimer avec aisance et bonheur. Il suffit de voir dans quelles conditions se trouvaient les enfants étudiés par Spitz dans son hôpital américain pour s'apercevoir que l'absence de la mère comme défenseur des droits de son enfant se faisait autant sentir que l'absence de la mère comme présence chaude et affective.

L'amour n'est pas un donné brut et inanalysable. Il naît chez l'enfant de raisons très positives et très précises, de l'attitude des adultes, de leur attention à lui, de leur sollicitude, de leur protection. L'enfant aime ses parents, et tout adulte qui se comporte de cette manière parce qu'ils sont « gentils », c'est-à-dire parce qu'ils lui permettent de s'exprimer, qu'il leur fournit le champ nécessaire à son expansion, qu'il écarte le monde hostile et indifférent qui l'entoure. On a trop tendance à croire que l'enfant aime d'emblée ceux à qui il appartient. Il faudrait retourner la formule et dire qu'il appartient à ceux qui l'aiment. C'est aussi la

raison pour laquelle la famille est parfaitement remplaçable, contrairement à ce qu'on dit souvent. Il suffit que des adultes aient envers l'enfant cette attitude qui appartient habituellement aux parents. L'enfant est insensible aux rapports de parenté, auxquels les adultes attachent tant d'importance. L'appartenance qui provoque son attachement n'est pas celle qui vient de la nature mais beaucoup plus celle qui vient de l'Attitude.

Nous aboutissons ainsi à ce paradoxe que l'enfant s'attache à ceux qui lui laissent l'indépendance, qu'il crée des liens envers ceux qui ne sont pas obsédés par ses limitations ; qu'il recherche la présence de ceux qui ne veulent pas la lui imposer par la contrainte. Qu'on compare ici l'attitude de ceux qui n'ont envers l'enfant qu'une responsabilité légale ou juridique et ceux qui l'aiment d'un véritable amour et on comprendra l'affection de l'enfant pour ses parents. De toute façon un enfant a toujours cent fois plus de possibilités d'expression dans sa famille qu'il n'en aurait dans un milieu étranger ou dans une institution quelconque. Même une famille obsédée par l'obéissance et la soumission de l'enfant lui laisse plus de latitude qu'un milieu théoriquement plus ouvert mais sans amour véritable.

Les attitudes coopératives

Tant que l'enfant est jeune, ses moyens, qui sont extrêmement faibles, restent en accord avec ses besoins. Certes, ceux-ci sont, comme nous l'avons montré, déjà situés sur le plan psychologique, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas pour but immédiat de permettre la vie biologique, mais de satisfaire l'instinct d'expansion. Ceci explique le dynamisme intense de l'enfant et aussi la gratuité de ses activités. Cependant les tendances qui se manifestent dans ce domaine sont encore très embryonnaires : besoin d'imiter, de courir, d'assembler des objets… etc.

Lorsque l'enfant grandit, ses besoins s'accroissent, mais ses instruments et ses moyens ne suivent pas automatiquement cette progression. Il n'y a pas ici de parallélisme ni d'harmonie préétablie. Par exemple, les connaissances, qui dépendent du hasard et du milieu, peuvent rester très élémentaires alors même que l'activité de l'enfant réclamerait qu'elles fussent plus nombreuses et plus élaborées.

Or, l'agir suppose préalablement un avoir ou une possession – à ne pas confondre avec la propriété – de certains objets ou instruments. « L'avoir » est la condition de toute vie et de toute activité. C'est la raison pour laquelle l'enfant montre tant d'âpreté dans la sauvegarde de ses « biens » et dans l'acquisition de nouveaux biens. Il sent instinctivement que c'est la condition première de toute son existence. Il y a un « vol » nécessaire au point de départ de toute vie, dont la capitalisation inutile et parasitaire, qui fonde juridiquement la propriété, n'est que la caricature, née du désir de domination.

« L'avoir » de l'enfant est extrêmement faible. Il se réduit à quelques instruments donnés par la nature, aux quelques objets que l'enfant s'approprie, aux personnes qui font partie de son entourage. Il est surtout faible dans le domaine intellectuel, car si l'enfant est un être en flèche sur le plan du dynamisme, c'est un être presque vide sur le plan intellectuel.

Les besoins s'accroissent beaucoup tout au cours de la période de 6 à 12 ans, par l'apparition des activités imaginaires, ou « faire-semblant » qui s'accompagnent de l'accès à la représentation proprement dite, c'est-à-dire au stade des images, du schématisme, de l'invention. Piaget a décrit cette période comme celle des opérations concrètes. Il faut surtout insister sur le fait que les besoins de l'enfant s'intériorisent et deviennent plus cérébraux, que l'enfant s'intéresse davantage aux spectacles, aux images, au mouvement représenté, aux histoires, aux fabulations… etc.

Il est bien clair cependant que la seule présence des personnes et des choses de l'entourage ne suffisent plus à l'enfant.Il lui faut une nourriture plus riche et plus étendue qui ne peut lui être donnée que par cet entourage même.

Cette exigence de stimulations a un double aspect, négatif et positif.

Tout d'abord elle exclut radicalement la présence des attitudes « dirigistes » qui impriment une orientation opposée, par réflexe conditionnel, qui lui fait obstacle. Les attitudes « dirigistes », nous le savons, ne constituent pas un ensemble de défenses mais plutôt d'obligations. Le milieu est plus préoccupé par le désir de former dans une direction donnée que d'interdire. Cela veut dire aussi qu'il ne s'oppose pas radicalement à toutes les stimulations. Cependant, l'obsession de l'avenir impose des activités qui occupent la plus grande partie du temps et empêchent par le fait même, les autres activités. Le

Travail supprime le jeu, l'expression libre, la découverte spontanée, l'aventure.

Du point de vue positif, ces stimulations ont un caractère plutôt extérieur et ne possèdent pas encore l'aspect intériorisé et socialisé qu'elles devront avoir à l'adolescence. Ce sont des informations, des images, des objets, des spectacles. L'enfant rentre en contact avec le monde, sans qu'il y ait encore, dans ce monde, de domaines privilégiés.

***

Le premier aspect du « soutien » positif de l'adulte à l'égard de l'enfant se situe au plan des stimulations et des sollicitations.

Il est bien évident que cette attitude stimulante est complémentaire du choix qu'on laisse à l'enfant concernant ses activités, ses goûts, ses décisions. Il n'y a pas à revenir sur la nécessité de laisser à l'enfant une autonomie totale sur ce plan. Cependant l'enfant est, par définition, un être non motivé, non attiré, menacé sans cesse par l'ennui. Laissé complètement à lui-même, il ne voit souvent pas ce qu'il peut faire, la gamme des activités qui s'offrent à lui est extrêmement faible, il ne connaît pas l'intérêt qu'offre telle ou telle action parce qu'il ne l'a pas encore expérimentée.

L'éducateur « ouvert » est celui qui suggère à l'enfant des activités, qui lui offre des choix, qui lui propose des solutions.

On pourra objecter qu'il n'y a pas une grande différence entre solliciter une activité à un être très suggestible qui se laisse facilement entraîner et imposer autoritairement la même activité. En réalité, il y a une différence radicale. La différence réside dans le fait qu'on donne à l'enfant la possibilité de « refuser », de ne pas faire ce qu'on lui demande ou de faire autre chose.

C'est la seule manière de faire l'éducation du choix. Rousseau avait déjà montré à quel point il est important de mettre l'enfant en face de la conséquence de ses actes. Comment peut-on faire cela, si on ne lui laisse jamais faire d'actes qui soient « ses actes » ? L'aliénation aboutit à ceci qu'on oblige l'enfant à être sans cesse hors de ses initiatives et de ses décisions. Ce qu'on laisse à l'adulte, on ne le permet pas à l'enfant,

sous prétexte que l'enfant ne sait pas ce qu'il doit faire, en réalité parce qu'il est infiniment plus facile de lui imposer la ligne de conduite qui vous convient. La première conséquence, est que l'enfant ne prend jamais conscience de ce qu'est une « décision ». Il a plutôt tendance à accuser l'adulte et à lui reprocher tout ce qui ne va pas dans sa vie. Il en arrive à une conception d'esclave qui se soumet, qui attend tout du maître, mais qui, en même temps, accuse le maître de tous les malheurs qui peuvent lui arriver. Cela donnera, plus tard, un adulte qui accusera sans cesse la société et les autres de ne pas faire ce qu'ils doivent, d'être méchants et malveillants, mais qui ne lèvera pas le petit doigt pour changer quoi que ce soit à cette société. Ce sera l'adulte aigri, revendicatif et « rouspéteur », mais inactif.

La seconde conséquence, c'est que l'enfant ne peut se constituer son échelle des valeurs affectives, faute d'expériences qui le lui permettent. Au sens strict, il n'apprend pas à savoir « ce qu'il veut », parce qu'il n'a jamais la possibilité de vouloir ce qu'il désire et de savoir si cela vaut la peine d'être désiré. Mis en face de choix importants plus tard, par exemple dans la nécessité de choisir un métier ou une femme, il choisira « au hasard » en fonction de pures circonstances qui engageront toute son existence. En même temps, il rêvera de pouvoir faire un jour « ce qu'il veut », il se construira une utopie de la liberté et de l'autonomie. Mais le contenu de ce rêve sera purement infantile, livré aux caprices du moment, sans objet véritable. Nous avons connu des adultes littéralement obsédés par le désir de « ne plus travailler », « de vivre sans rien faire », ce bel exemple du désir sans objet et sans signification.

On nous objectera naturellement que ce système « ouvert » risque fort de livrer l'adulte à de cruels regrets de ne pas avoir fait ce qu'il aurait voulu qu'on lui imposât quand il était jeune. La réponse est facile à une telle objection. Croire que l'enfant refusera systématiquement les activités difficiles ou demandant de l'effort, sous prétexte qu'on lui laisse la possibilité de ne pas les faire, c'est prendre l'enfant dans le système actuel c'est-à-dire dans un système de contrainte. Il est bien évident que, dans un tel système, l'enfant se dégoûte de la difficulté et de l'effort qu'il aime pourtant par-dessus-tout, étant donné son instinct d'expansion. Il s'en dégoûte parce qu'il ne lui est jamais demandé d'effort qu'il souhaite ou qu'il désire, sauf peut-être dans le jeu le plus élémentaire. La difficulté et l'effort se transforment en réalité en ennui, c'est-à-dire dans leur contraire. Ils apparaissent comme des choses

grises, sans attrait, sans plaisir alors qu'ils sont, par définition, des choses passionnantes, grisantes et qu'ils apportent de grands plaisirs.

L'éducation du « choix » a une valeur anticipatrice. L'enfant n'apprend qu'en agissant et il manque, surtout au début, de raisons d'agir parce qu'il n'a pas fait encore les expériences qui lui fourniraient ces raisons. Il y a là un cercle vicieux que nous avons déjà signalé. Nous avons montré que l'enfant en sortait grâce à son dynamisme initial qui le porte à « pousser des pointes » dans tous les sens, à explorer les choses, à les toucher ou simplement à les rencontrer. Le jeu fonctionnel n'a d'autre sens que de permettre ces « rencontres » qui sont à leur tour source d'expériences et qui engendrent le désir de recommencer. La nature aide le hasard qui est l'élément déterminant dans l'évolution de l'enfant.

Le réflexe du « qu'est-ce-que-c'est », selon l'expression de Pavlov, se trouve aisé et soutenu par l'action de l'entourage qui met l'enfant en mesure de faire des expériences plus rapides et plus intenses qui seront sources de motivations ultérieures.

Cette action de l'entourage comporte trois aspects essentiels qui sont inséparables :

1) La présentation d'objets nouveaux constitue une sollicitation qui permet de nouvelles actions. Dans une classe, la maîtresse qui montre des jouets avec lesquels on « pourrait » jouer, qui évoque des activités qu'on « pourrait » faire, qui présente tel ou tel Travail en le faisant déjà elle-même ou en le faisant faire, crée ainsi des sollicitations. Il y a tout un aspect « publicitaire » de l'éducation trop souvent négligé. Même, à un niveau supérieur, les informations données sur les métiers, sur les carrières et sur les écoles sont une source d'attraits et permettent des choix. L'orientation professionnelle devrait d'ailleurs beaucoup plus consister à donner des motifs et des informations qu'à essayer de jouer au prophète.

2) L'entourage communique son enthousiasme concernant telle ou telle activité ou telle ou telle entreprise. Par là, il permet à l'enfant de connaître la charge affective de l'action avant qu'il l'ait faite. Il y a communication d'expérience au sens fort. La méthode contraignante est souvent une solution de facilité car elle dispense de cette communication affective qui est parfois fort difficile. Le rôle d'un éducateur est de savoir « entraîner » par sa conviction et en faisant entrevoir le plaisir qu'on retirera. Il faudrait évidemment que l'enfant ait

envie de faire tout ce qu'il fait ; le motiver devrait être plus important que de lui faire faire matériellement telle ou telle activité.

Dans cette perspective, la méthode américaine du « contrat » peut être une excellente méthode, malgré la part d'hypocrisie qu'elle comporte lorsqu'on oblige l'enfant à faire une activité sous prétexte qu'il s'y est engagé. Ce qui est valable, c'est l'effort qu'on fait pour amener l'enfant à s'engager délibérément et lucidement dans une certaine voie, en sachant où elle le mènera et ce qu'elle lui apportera.

3) L'entourage qui sollicite l'enfant a un « plan », il procède d'une manière systématique, bien qu'il essaye de correspondre aux goûts actuels de l'enfant. Dewey a bien montré que l'idée de « plan » ne pouvait pas être éliminée d'une pédagogie progressiste. La différence avec l'idée classique de programmes, d'horaires ou de progression, c'est que le plan peut perpétuellement être abandonné, mis en question ou changé par les enfants eux-mêmes. Il y a là une sorte de processus démocratique, avec communication incessante de la base au sommet. L'éducateur conçoit une ligne et une organisation mais il permet aux enfants de les infléchir sans cesse dans le sens qui leur convient ; c'est plutôt une matière sur laquelle on peut travailler, un ensemble de propositions. Ceci implique en même temps de la part de l'éducateur une grande imagination et beaucoup de souplesse, lui permettant d'entrevoir d'autres voies et de nouvelles perspectives.

Toutes ces éventualités nous montrent que la pédagogie « ouverte » institue une sorte de dialectique incessante entre l'enfant et l'éducateur. Il n'est pas question, comme le croient certains adversaires de l'éducation nouvelle, de laisser à l'enfant une espèce de liberté abstraite qui signifierait la pure vacuité ; Freinet s'est toujours opposé à cette idée que sa pédagogie puisse être fondée sur la pure spontanéité. L'éducation « ouverte » ne consiste pas, comme le croyait Rousseau, à laisser l'enfant « seul », en face du monde et de lui-même ; il faut transmettre un certain capital culturel ; l'important c'est que toutes les actions et toutes les valeurs ne soient jamais imposées mais proposées. Le principe du choix domine toute l'éducation « ouverte ».

Nous venons de voir un des termes de cette dialectique, du côté de l'éducateur. Du côté de l'enfant, l'éventail des possibilités ne cesse de s'étendre, à la fois parce que l'enfant s'enrichit et ainsi se détermine et parce que l'entourage accentue son action.

L'évolution affective et comportementale de l'enfant a souvent été décrite comme une évolution uni-linéaire faisant passer d'un stade inférieur à un stade supérieur. C'est ainsi que Piaget décrit le passage du stade pré-opératoire au stade des opérations formelles ; Château décrit l'évolution du jeu comme le passage du jeu fonctionnel initial au jeu socialisé à l'adolescence en passant par le jeu d'imitation… etc.

En réalité, il s'agit beaucoup plus d'un éclatement, et le passage à un stade supérieur en valeur s'accompagne de l'approfondissement et de l'extension d'un niveau théoriquement inférieur. Par exemple, dans le jeu, l'enfant commence par le jeu fonctionnel qui a une signification essentiellement motrice mais qui est lourd en même temps de significations sociales, ou même intellectuelles : par exemple, les mouvements de l'enfant pour aller vers sa mère ou la manipulation d'objets aboutissant à voir « derrière »… etc. n'ont pas une signification purement motrice. Entre 2 et 6 ans, se développe de plus en plus le jeu d'imitation qui se prolonge en jeu de « faire-semblant », en jeu dramatique et finalement en histoires racontées, où l'imagination joue le rôle principal. Cependant, le jeu fonctionnel ne disparaît pas, bien au contraire, puisqu'il se développe en jeu de « plein air », jeux de poursuites, jeux sportifs… etc. ; de même, le jeu de construction constitue une anticipation des activités intellectuelles et constructives ultérieures. A partir de 7-8 ans, le jeu proprement dit s'ajoute aux activités intellectuelles naissantes qui embrayent sur la Recherche, les collections, l'observation, l'invention, la construction d'objets, le bricolage qui ne sont plus des « jeux » proprement dits, mais des activités qui amènent à la production d'objets, d'idées, de plans… etc. A l'adolescence, les préoccupations scientifiques et intellectuelles prennent le dessus, mais le goût pour les activités artistiques, pour les sports ou pour l'aventure marque aussi la progression des activités théoriquement inférieures, soudainement promues à un niveau supérieur.

Il y a donc une différenciation progressive des activités et des besoins qui correspondent à un éclatement et à un enrichissement de la gamme des possibilités. Cela veut dire que le rôle de l'éducateur stimulant diminue aussi, puisque l'enfant acquiert de plus en plus des raisons de se déterminer, une « expérience », des motivations. En même temps apparaît « l'embarras du choix », c'est-à-dire l'orientation possible dans des voix diverses, et le rôle de l'éducateur se transforme, devenant beaucoup plus un rôle d'informateur, que nous allons étudier immédiatement.

***

Le rôle de soutien de l'éducateur ne consiste pas seulement à donner des « objets » ou à apporter des sollicitations, il consiste aussi à fournir des moyens et des instruments.

Nous avons déjà dit la passivité de l'enfant dans ce domaine. C'est un des paradoxes de l'être humain qu'il arrive à se construire une activité de plus en plus complexe et élevée à partir de quelques réflexes initiaux très simples, bien inférieurs en nombre et en qualité à ceux de l'animal. Cette supériorité initiale de l'animal a été démontrée par l'expérience de Kellogg. Les réflexes primitifs de l'être humain se comptent sur les doigts de la main : réflexe plantaire, palpébral, de succion… etc. et aussi ce réflexe fondamental du « qu'est-ce que c'est ? » qui consiste dans les mouvements des segments, cycliques, rythmiques et intensifs, permettant les « rencontres ».

Cette pauvreté est d'ailleurs la condition même de la richesse. L'indétermination initiale permet à l'enfant de s'élancer dans toutes les voies possibles, sans être limité par un instinct lui traçant par avance son comportement et ses méthodes ; ce qui fait que l'enrichissement est théoriquement illimité. Cependant, là encore, s'institue une dialectique. L'enfant va vers le milieu mais le milieu vient à lui. L'enrichissement est fonction de l'intensité avec lequel le milieu se précipite vers l'enfant, puisque l'autre variable est pratiquement constante.

Au début, cette attention du milieu à l'enfant se traduit par l'apport de conditions matérielles et physiques : une bonne santé, des meubles à la portée de l'enfant, des locaux où il peut évoluer, une atmosphère de chaleur et de plaisir. Ces choses sont très importantes et expliqueront les différences que nous découvrirons entre les enfants des milieux favorisés et défavorisés.

L'apport se situe surtout sur le plan intellectuel ; il consiste dans les informations apportées à l'enfant, les conseils, les réponses aux questions, la culture ambiante, l'enseignement. C'est au nom de cet enrichissement intellectuel qu'on justifie le système visant à faire acquérir autoritairement par l'enfant des connaissances et un savoir. En réalité, il n'y a jamais aucune acquisition véritable si la connaissance ne

procède pas de la réponse à une question ou d'une découverte de l'enfant lui-même.

Les découvertes de l'enfant lui-même ont été évoquées, lorsque nous avons parlé des objets, des images et des spectacles offerts à l'enfant qui sont une source de stimulation et d'expériences. Nous parlons ici plus précisément des informations qui viennent de l'entourage sous une forme déjà élaborée et déjà digérée, avec un certain matériel verbal ou didactique. Autre chose est de donner à l'enfant des jouets qu'il utilisera et avec lesquels il « apprendra » et de lui administrer une explication sur un certain phénomène. Naturellement, un tel procédé s'adresse à des enfants plus âgés capables d'assimiler un donné verbal.

Il y a trois conditions pour que ces informations puissent se faire :

1) Une première condition est que l'entourage fasse attention aux questions directes ou indirectes de l'enfant et aussi à leur signification psychologique. Les psychologues ont émis diverses hypothèses sur les questions posées par l'enfant. Certains d'entre eux, comme Piaget, y voient une réaction quasi mécanique de l'enfant, par lequel celui-ci pose des « pourquoi » sur tout, sans attendre de véritables explications ; d'autres, au contraire, y voient l'effet d'une véritable curiosité. Les deux théories ont naturellement du vrai. L'enfant ne peut naturellement, lorsqu'il est très jeune, se poser de véritables « problèmes », car ceux-ci exigeraient déjà des connaissances très précises sur les phénomènes. C'est pourquoi ses questions ont l'air purement « réflexe » et possèdent parfois un caractère absurde et absolu : « pourquoi les vaches ont des cornes ? », « pourquoi la mer est si loin ? », « pourquoi il fait nuit ? » etc. En réalité, l'enfant attend surtout qu'on lui réponde quelque chose, c'est-à-dire qu'on lui fournisse une pâture verbale et intellectuelle qu'il pourra s'approprier et sur laquelle il pourra méditer. Il demande une nourriture.

Toute réponse est le point de départ d'un cheminement et provoque de nouvelles questions, ce qui est bien la preuve que celles-ci visent plutôt à provoquer une activité qu'à l'arrêter. On remarque que l'enfant à qui on répond sur un sujet ne cesse pas d'interroger jusqu'à ce qu'il ait l'impression d'avoir épuisé le sujet. Inversement, un enfant à qui on ne répond rien refoule sa curiosité frustrée et celle-ci s'éteint. Nous avons déjà noté que la curiosité sexuelle, très forte entre 3 et 7 ans, s'endort si on ne la satisfait pas. Une grand-mère dont le petit-fils vivait avec la mère divorcée, remarquait que l'enfant ne posait jamais de question sur son père, parce qu'on répondait évasivement à toutes celles qu'il posait.

Il est donc très important que l'entourage se rende compte si l'enfant ne pose pas de questions parce qu'il a été frustré intellectuellement ou parce que les questions ne se posent pas à lui.

2) La deuxième condition est que l'entourage veille à ce que les réponses soient assimilables par l'enfant. Cela pose le problème de la didactique dans l'enseignement. Il est bien certain qu'un enseignement, même fondé sur l'intérêt, ne résout pas, de ce fait même, le problème de la communication du savoir. Ce n'est pas qu'une question de bonne volonté de la part de l'enseignant mais aussi une question de technique.

Il y a un problème de langage et de présentation : les images et les spectacles, l'emploi des moyens audio-visuels conviennent mieux au jeune enfant, la verbalisation convient mieux à l'adolescent. Il y a surtout une question d'esprit. Le but n'est pas tellement de répondre à des questions mais d'en susciter de nouvelles. Ceci exige un mode de contact tout à fait particulier avec l'enfant. Il s'agit de provoquer l'étonnement, en montrant des faits singuliers ou extraordinaires et en enlevant aux faits quotidiens leur caractère habituel et « vulgaire ». Il faut que l'enfant apprenne à regarder toutes choses avec un œil neuf, même celles qu'il a journellement sous les yeux. Il faut qu'il acquiert le regard scientifique, qui est avant tout un regard « nouveau ». Plusieurs moyens peuvent être employés : créer du relief dans les choses en marquant des oppositions, des contradictions qui ne s'aperçoivent pas au premier abord (la terre a l'air plate et cependant l'horizon a une forme courbe) ; faire mesurer avec précision les phénomènes de telle sorte que la confrontation des données fasse jaillir des lois inconnues et pose à son tour de nouveaux problèmes, provoquer la méfiance à l'égard des « apparences » qui sont toujours trompeuses et que la science ne cesse de contredire. Cet entretien systématique de la curiosité est la condition première de toute « formation » ; on peut même dire que c'est la formation.

3) Enfin, la dernière condition pour qu'une information se transmette, c'est qu'on mène l'enfant aux sources de l'information. Il est stupide, de la part d'un éducateur, de vouloir donner lui-même toutes les informations. Il doit renvoyer aux livres, aux dictionnaires, aux revues, aux documents. On a dit que l'enseignement français n'avait pas encore découvert l'imprimerie. Et en effet, l'enseignant perd un temps précieux à faire « prendre des notes », recopier des cours, apprendre des leçons, écouter des choses déjà connues. Il serait beaucoup plus rentable d'apprendre à l'enfant à se servir des instruments existants, de lui apprendre à travailler, à organiser une enquête ou une recherche, de lui

donner le savoir lui-même. Charger la mémoire comme on le fait est mauvais : les livres se souviennent pour nous, et il faut plutôt se souvenir de l'endroit où l'on peut trouver tel ou tel renseignement. L'essentiel est de former, c'est-à-dire de donner des « moyens », des techniques, des habitudes, plutôt que de bourrer le crâne avec des connaissances.

***

Les attitudes participatives

Les attitudes « ouvertes » que nous venons de passer en revue consistaient, de la part de l'éducateur, à introduire l'enfant dans le monde des objets et des réalités, ou dans l'univers en général. Il y a, nous l'avons vu, des secteurs privilégiés, un ordre de priorité. Ce rôle d'introducteur de l'éducateur qui prend l'enfant par la main et qui le mène aux choses, selon l'image de Rousseau, n'est pourtant que son rôle le plus élémentaire, presque le seul possible auprès du jeune enfant.

Un autre rôle, beaucoup plus important, de l'éducateur est d'introduire l'enfant dans sa vie intérieure, dans son intimité, dans ses préoccupations, dans sa réflexion. C'est aussi beaucoup plus délicat. Cependant il n'y pas de fécondation possible en dehors d'une communication des esprits et des consciences, en dehors d'un contact avec ce qui fait l'essentiel du monde de l'homme, c'est-à-dire l'homme lui-même. Rousseau avait très bien compris cela. Il admet que l'éducateur doit se retirer et s'effacer, mais il admet préalablement un contact très profond entre l'enfant et son pédagogue. C'est ici que s'introduit la valeur « amitié » qui est la pierre angulaire de toute éducation ouverte.

D'où viennent les obstacles à de telles relations ? Pourquoi ne s'établissent-t-elles pas d'elles-mêmes, surtout à l'âge où l'enfant en manifeste le besoin ? Pourquoi y-a t-il entre l'enfant et l'adulte cette barrière qui fait d'eux des étrangers ? Nous constatons qu'ici les difficultés ne résident pas seulement dans la substitution d'activités « dirigées » à des activités spontanées mais aussi dans des interdictions

véritables, qui réintroduisent les relations les plus primitives – les relations « suppressives » – à un niveau beaucoup plus élevé. En fait l'obstacle réside dans les attitudes « idéologiques » qui synthétisent en elles les relations « suppressives » fondées sur les interdictions et les relations « dirigistes » fondées sur les obligations .

L'entourage de l'enfant fait obstacle à sa socialisation et aux communications avec autrui, afin de créer de bonnes dispositions à l'influence idéologique. Ceci se manifeste de trois manières différentes :

1) L'entourage redoute de perdre son autorité s'il s'établit avec l'enfant des relations d'amitié fondées sur l'égalité et la participation. Il est bien évident qu'un maître souverain qui décide lui-même de tout ce qui devra être fait ne peut en même temps s'ouvrir et se livrer. Ce serait immanquablement introduire un dialogue où se glisseraient la critique, la discussion, la confrontation des points de vue. Là où commence le dialogue, là finit l'autorité. Surtout, le « modèle » fournit par l 'adulte, qui se veut sans faille et animé de grands idéaux, risque de s'effondrer si l'enfant pénètre derrière la façade qui lui est offerte. Les idéologies se manifestent d'abord à l'enfant sous la forme d'une activité vécue par l'adulte et que l'enfant adopte parce qu'il admet, sans les connaître, les motifs de l'adulte. Le mystère dont celui-ci s'entoure oblige l'enfant à se rabattre sur des motivations affectives ; il se dit que les raisons de l'adulte sont certainement valables puisqu'on peut avoir confiance en lui et qu'il a déjà prouvé cent fois son Amour. Les raisons affectives remplacent les raisons objectives. Nous avons déjà parlé de cette apologétique de l'« Amour » utilisée abondamment par les idéologies.

2) L'entourage redoute « d'inquiéter » l'enfant s'il lui livre ses problèmes, ses préoccupations et ses difficultés. Et certes la communication d'une expérience, les confidences, la révélation de certains aspects de la vie adulte peuvent parfaitement poser à l'enfant des problèmes graves et l'inquiéter. Sans aller jusqu'à dire, avec cet écrivain contemporain, qu'il faut « créer la crise », on peut affirmer que l'absence de problèmes chez l'enfant est la négation de tout développement. Croire que l'enfant pourra s'enrichir sans résoudre de difficultés, sans franchir de barrières, sans perdre un certain équilibre est une pure utopie. En réalité, l'enfant se détériore beaucoup plus profondément et va vers des crises beaucoup plus graves, ainsi coupé du monde des adultes. Il en reste à une espèce d'infantilisme, d'immaturité affective qui ne le préparent nullement aux problèmes qu'il aura à résoudre. Mais précisément, l'entourage préfère cette inintelligence en face de la vie, qui empêche l'enfant de critiquer les idéaux qu'il lui présente et qui lui font redouter les

menaces de l'existence, le poussant ainsi à se réfugier dans ces mêmes idéaux.

3) Enfin lorsque l'entourage redoute toute communication avec des personnes en dehors de lui, il craint que l'enfant ne subisse des influences différentes des siennes qui les contredisent. Il veut garder le monopole de la pression. La hantise des « mauvaises influences » s'explique par là. En réalité, il n'y a « mauvaise influence » que si toute résistance venant de l'enfant est supprimée c'est-à-dire si l'on empêche la formation intellectuelle qui vient précisément de la communication.

Les Relations d'Amitié avec l'enfant supposent donc préalablement la suppression des attitudes interdictrices , destinées à empêcher l'influence des « pressions idéologiques ». Elles supposent naturellement aussi la suppression de ces pressions elles-mêmes. Cependant, celles-ci sont automatiquement neutralisées dès l'instant où l'enfant se forme et fait des expériences qui lui permettent de critiquer les « idéaux ». Autrement dit, l'amitié et la communication constituent le meilleur « antidote » à la captativité du milieu. Un entourage, même très « orienté » qui cherche à faire une pression idéologique sur l'enfant, est perdu s'il établit avec lui une communication trop intense. L'amitié est la cause de la libération, après en avoir été, dans une certaine mesure, l'effet.

La communication entre l'enfant et son entourage qui aboutit à ouvrir aux yeux de l'enfant les esprits et les cœurs est certainement le but dernier vers lequel tend l'enfant durant toute son existence. Et c'est pourquoi aussi elle définit une certaine période, l'adolescence, qui est la dernière dans l'évolution et qui se caractérise par la socialisation.

Nous allons voir successivement la polarisation générale de l'enfant vers la communication à tous les âges et ensuite nous l'observerons plus particulièrement à l'adolescence.

Tout d'abord ce besoin de communication se manifeste à tout âge sous la forme de ce qu'on a appelé « l'appel de l'adulte ». Malheureusement ce terme est ambigu. Dans un premier sens, il signifie « l'appel vers la vie adulte », le « désir de devenir un adulte ». Dans un deuxième sens, il signifie le désir de participer actuellement au monde des adultes, sans préoccupation de l'avenir.

Burstin a montré que l'appel de l'adulte au premier sens est une preuve d'immaturité et de retard intellectuel, qu'on rencontre chez les enfants

les moins évolués. Cela s'explique : l'enfant qui subit trop fortement la pression adulte finit par désirer s'identifier à l'adulte, aspire à avoir le même pouvoir que lui, valorise abusivement sa force et sa liberté, en même temps qu'il dévalorise sa condition malheureuse d'enfant. Un enfant ne doit pas être trop projeté vers l'avenir, pas plus que l'éducateur ; il doit être heureux d'être un enfant et apprécier sa condition. Le désir trop fort de l'âge adulte est une forme de fuite vers l'avenir. Une enquête que nous avons faite sur plus d'un millier d'enfants concernant les vœux essentiels de ces enfants nous montre d'ailleurs que les désirs concernant un avenir proche ou lointain sont rares chez les enfants à tous les âges.

Par contre, l'appel de l'adulte, comme désir de participer actuellement au monde de l'adulte constitue l'essentiel des aspirations de l'enfant et ne cesse de croître jusqu'à l'adolescence. Ce sentiment est surtout fort chez les filles chez qui il dépasse significativement celui des garçons. C'est à ce point que les objets désirés par les enfants – car ceux-ci cristallisent toujours leurs désirs sur des objets à tous les âges – sont, dans une forte proportion des cas, des objets d'adulte, et qu'il est impossible de savoir si ces objets, tels que voitures, frigidaires, maisons… etc. sont voulus parce que les parents les veulent, parce que les enfants veulent aussi en profiter ou parce que les enfants désirent voir leurs parents en profiter.

D'autres enquêtes, comme celles de Brannes, montrent que les enfants ont une sensibilité exceptionnelle aux évènements concernant les adultes. Les évènements sociaux, et en particulier les difficultés économiques, les touchent fortement. Dans les dessins d'enfants entre 5 et 8 ans nous avons constaté la présence très fréquente de spoutniks, fusées… etc., alors que bien des adultes n'ont pas encore intégré ces réalités dans leur univers psychologique. Kinsey pense que l'éducation sexuelle des enfants se fait beaucoup plus par les allusions des parents sur ce sujet, par leurs sous-entendus ou simplement par leurs mœurs, que par les informations objectives. Il cite des études qui ont été faites.

Il est donc bien clair que les enfants poussent de toute leur force sur ce mur que les parents leur opposent et derrière lequel ils se cachent. Les enfants le percent plus souvent qu'ils ne le croient, et c'est pourquoi il y a tout de même une formation qui est donnée bon gré mal gré. Cela ne suffit pas. Surtout c'est priver continuellement l'enfant de quelque chose qu'il attend et qu'il entrevoit ; le sentiment d'échec qui en résulte crée un sentiment de recul et de peur qui interfère avec l'appel et qui peut finir par le neutraliser.

Cela revient à dire qu'il n'y aucune réalité pour l'enfant en dehors de celle qui est vécue dans une expérience humaine donnée. Prétendre livrer des réalités froides et mortes dans un enseignement abstrait et anonyme est une illusion. L'enfant ne retient que ce qui est livré dans une « histoire », ce qui est chargé de sentiments et d'affectivité, ce qui a été expérimenté. L'enseignement qui ne livre pas une recherche, des préoccupations intellectuelles, des problèmes est une chose morte. Il a beau se faire illusion à lui-même en développant des programmes compliqués et savamment organisés qui s'étendent sur des années, il ne donne aucune formation.

***

Cette orientation de l'enfant vers la communication que nous venons de décrire est extrêmement précoce. En fait, elle se manifeste presque dès la naissance. L'activité de l'enfant « anticipe » sur les formes supérieures qui seront atteintes beaucoup plus tard, dans leur plénitude, essentiellement à l'adolescence. Ce caractère anticipateur de l'activité enfantine est fondamental. Nous l'avons déjà rencontré dans le domaine des « valeurs » : l'enfant manifeste, dès l'origine, le sens de la vie humaine par la gratuité de son activité, par le jeu, par son goût pour l'activité pure voulue par le seul plaisir qu'elle apporte. L'enfant anticipe aussi sur les « opérations » supérieures : Wallon a montré que la « pensée par couple », qui est un raisonnement par transduction, annonce le raisonnement véritable qui ne se produit qu'au niveau des opérations logiques. Enfin et surtout, l'enfant est très précocement socialisé grâce à son goût précoce pour la communication.

Encore une fois il ne faut pas confondre cette sociabilité fondamentale avec l'intégration sociale qui est un autre phénomène, résultant du jeu des rapports rationnels. Cette sociabilité est un phénomène instinctif, qui pousse l'enfant à pénétrer autrui et à se laisser pénétrer par autrui. L'obstacle fondamental réside dans la « dépendance » voulue parfois par la nature et plus souvent par l'entourage qui rapproche physiquement l'enfant des autres mais qui l'en éloigne psychologiquement.

Durant les premières années de sa vie, l'enfant est centré sur sa mère et les quelques êtres humains qui l'entourent. L'objet humain a priorité sur

l'objet physique. Celui-ci ne commence vraiment à s'introduire que vers le milieu de la première année, comme l'a montré Piaget. Toutes choses sont vues à travers quelques personnes humaines privilégiées.

Spitz a montré que les premiers sourires de l'enfant vers le 3ème mois s'adressent à tout visage humain entrevu sous un angle familier. Puis ce sourire, vers le 8ème mois, s'adresse exclusivement au visage de la mère et des quelques familiers. C'est là que commence la sauvagerie de l'enfant qui n'accepte pas de voir d'autres personnes que les quelques personnes connues.

Toute la réalité est vue à travers la mère et les êtres familiers, qui sont comme les « médiateurs » avec le monde. Les actions de l'enfant, lorsqu'il commence à avoir un comportement organisé, ont autant pour but d'attirer l'attention sur lui, de se donner en spectacle, de provoquer la collaboration que de fournir un profit, résultant directement de l'action. Un enfant normal qui joue ou qui travaille a toujours besoin de recourir à l'adulte ou simplement de lui demander de le regarder : « regarde-moi », « regarde ce que je fais ». Cette communication à l'état pur, sans recherche d'information adaptée prouve une socialisation très poussée, contrairement à ce que croit Piaget qui y voit une forme inférieure qu'il appelle langage égocentrique.

Les objets utilisés ou manipulés pour l'enfant n'ont souvent pour seule signification que de toucher indirectement l'adulte. Nous avons observé un enfant de 6 ans qui ne cessait de réclamer des bonbons, des chocolats et qui les abandonnait lorsqu'on les lui avait donnés parce qu'il ne cherchait en réalité qu'à se faire donner quelque chose. Il faudrait d'ailleurs rapprocher ce phénomène, où l'échange est plus important que la chose échangée, du potlatch des peuples primitifs.

Les autres êtres que les adultes familiers, même les frères et sœurs, sont vus, au moins dans les premières années, à travers l'adulte. L'enfant est surtout sensible aux différences de traitement, d'inclinaison.

A partir de 3 ans, les enfants deviennent capables d'une sorte d'érotisme avec les autres enfants. La polarisation sur l'objet humain se déplace quelque peu et touche le monde des autres enfants qui seront de plus en plus privilégiés.

Cette socialisation extrême du jeune enfant, - qu'il ne faut pas confondre avec l'intégration sociale, comme la plupart des psychologues aujourd'hui - explique que les jeunes enfants manifestent une

possessivité extrême à l'égard des personnes qui s'occupent d'eux. D. Burlingham et A. Freud ont même remarqué que l'enfant était d'autant plus possessif qu'il avait été plus privé.

Cette socialisation se traduisant par une centration exclusive sur quelques personnes a reçu diverses explications. La psychanalyse a invoqué la sexualité de l'enfant, le complexe d'Oedipe, l'influence des zones érogènes. Mais l'attachement sensuel, qui existe incontestablement chez l'enfant, ne suffit pas à expliquer cette polarisation totale qui dépasse de beaucoup la sensualité. À moins évidemment qu'on appelle « érotisme » toute forme d'attachement, mais ce n'est plus une explication.

On a invoqué également le besoin de « sécurité » de l'enfant, le besoin d'éliminer la peur et de se rassurer. C'est une explication encore plus contestable que la précédente. En réalité, l'enfant au sein qui fixe intensément sa mère alors même qu'il est rassasié n'a pas le comportement de quelqu'un qui a peur. Surtout, la peur, au sens adulte du terme, c'est-à-dire comme une réaction en face d'un danger menaçant l'existence, est inconnue à l'enfant, qui est bien incapable de prévoir un danger et de savoir qu'il est menacé. Le besoin de s'assurer des sécurités en face des risques est un besoin typiquement adulte qui effleure à peine l'enfant. Souvent l'adulte croit que l'enfant a peur de la même façon que lui, par exemple lorsqu'il éteint la lumière, il croit que l'enfant a peur des « voleurs » ; c'est une illusion : l'enfant est surtout frustré de voir disparaître ces tableaux passionnants qu'il avait devant les yeux et il éprouve devant ce vide une espèce d'angoisse comme devant l'inactivité.

Si nous examinons attentivement les rapports de l'enfant avec l'adulte, nous voyons que l'enfant a besoin de la présence de l'adulte pour s'en saisir par tous les moyens, en le touchant, en parlant avec lui, en l'observant, ou même en l'ennuyant et de même il veut être saisi par l'adulte, c'est-à-dire être pris dans ses bras, être objet d'attention, même parfois être puni et battu plutôt qu'être objet d'indifférence. L'adulte est essentiellement pour l'enfant un partenaire, beaucoup plus qu'une protection ou un objet de plaisir. Cette relation prend sa signification dans la perspective du jeu et n'est rien d'autre qu'une participation à l'état pur, dans la ligne de l'instinct d'expansion.

Nous pouvons donc maintenant ébaucher le schéma de l'évolution de l'enfant dans sa projection vers les objets. A partir d'une socialisation initiale intense qui pousse l'enfant vers les personnes humaines, l'enfant

s'oriente petit à petit vers le « monde » dans son ensemble, à la fois physique et humain. Là encore, nous retrouvons cette loi que nous avons antérieurement posée : la Vie commence par affirmer « l'essentiel », c'est-à-dire ici les rapports inter-humains, la communication. Où l'on voit l'absurdité de certaines doctrines psychologiques modernes qui montrent la socialisation de l'enfant croissant en fonction de l'âge, en même temps que les structures intellectuelles. Encore une fois, elles confondent socialisation et intégration sociale qui sont deux choses différentes. Un homme perdu seul au fond de la Sibérie peut être parfaitement intégré socialement si tous ses actes obéissent à des impératifs et à une organisation fixés par la société, et cependant il n'a aucune communication véritable. Il y a dans Kipling une histoire de ce genre, d'un fonctionnaire anglais au centre des Indes, qui s'habillait chaque soir comme s'il avait été à Londres… etc. ; il était parfaitement intégré socialement mais sans communication.

Cette évolution fondamentale qui va d'un certain monde humain privilégié au Cosmos se manifeste très clairement dans la Représentation de l'enfant. Lorsque la connaissance enfantine commence à atteindre la Représentation vers 4 ans, c'est-à-dire devient capable d'analyse et peut produire des « souvenirs », elle obéit à cette évolution. Nous pouvons l'étudier à travers le dessin, car, comme Piaget l'a montré, celui-ci reflète exactement les activités mentales de l'enfant. Il faut regarder ici plutôt les thèmes de dessin que les structures, qui obéissent davantage à une progression « logique ».

Le premier objet de l'enfant, celui qui centre toutes ses représentations et qui les centrera longtemps, c'est le bonhomme, c'est-à-dire l'être humain par excellence, qui n'est pas exactement un enfant mais plutôt un adulte ou les deux à la fois. Goodenough a étudié, d'un point de vue statistique, les différentes étapes de la représentation du « bonhomme », qui sont fixes et définies.

L'enfant commence vers 4 ans à se fixer sur le visage qui exprime à lui tout seul le « bonhomme ». Puis il passe au corps avec les jambes puis les bras puis le tronc. Ensuite, il revient au visage qu'il perfectionne en mettant les yeux, le nez, la bouche. Il revient ensuite au corps avec les vêtements, les doigts, les mains, et finalement le mouvement physique.

Ayant acquis la Représentation du bonhomme, l'enfant va mettre cet objet essentiel dans son cadre cosmique, qui apparaît ainsi comme un simple environnement du bonhomme. Il y a trois objets qui apparaissent simultanément : le ciel, la terre et le soleil. Ensuite l'enfant « peuple » ce

cadre avec des objets qui entourent immédiatement le bonhomme, à savoir la maison, les arbres et les animaux. Puis viennent les autres choses : la route qui part toujours de la maison, le jardin, les fleurs, les moyens de transport, les petits objets de la maison… etc.

Il y a ainsi passage de l'objet humain considéré comme centre unique au Cosmos qui entoure cet objet humain.

Cette évolution que nous avons décrite qui fait passer l'enfant d'une activité sensori motrice initiale toute imbibée de sociabilité à une activité centrée sur le Cosmos aboutit en dernier lieu dans l'adolescence, à une activité de caractère plus intellectuel qui assume en elle cette sociabilité et projection sur le Cosmos. Cette intégration est possible parce que l'adolescent n'est plus centré sur l'aspect extérieur des personnes de l'entourage, qui les pose dans leur individualité, mais beaucoup plus sur leur pensée et sur leur action qui débouchent elles-mêmes sur le Cosmos.

L'émergence en question se produit avec la puberté qui ouvre le stade que les auteurs américains ont appelé « sexuel-social ». Le jeune se met à s'intéresser aux autres, même dans les détails de leur existence, comme l'ont remarqué certains auteurs. Il accentue son goût pour l'Histoire, qui se manifeste même dans le choix des thèmes picturaux. Il recherche les bandes, les groupes, les communications de toutes sortes. La recherche du partenaire sexuel n'est qu'un aspect de cette évolution, qui lui donne une base physiologique. En même temps, il est surtout sensible aux obstacles que l'entourage met à son besoin de sorties, de fréquentations extérieures, de libre disposition de l'argent de poche.

Cette socialisation se caractérise essentiellement par le besoin de communication, et pousse le jeune à fuir la dépendance résultant du jeu des conditionnements. Elle prépare l'intégration sociale, nécessaire à l'âge adulte. Nous verrons plus tard qu'elle peut être contredite par la rupture avec le milieu née de l'agressivité, qui est la conséquence des frustrations du besoin de communication. Les contradictions au mouvement naturel confirment l'importance de ce mouvement.

Il est donc extrêmement important que le milieu comprenne ce besoin de communication qui existe chez le jeune à tous les âges et spécialement à l'adolescence, et qu'il essaye d'y répondre. La Présence devient de plus en plus nécessaire au fur et à mesure que l'autonomie se développe. C'est un des paradoxes de l'éducation. Cela contredit le

mouvement naturel du milieu qui tend à « laisser échapper » le jeune psychologiquement au moment même où il fait pression sur lui pour l'orienter dans la vie, sous prétexte qu'il doit être libre et indépendant. La liberté et l'indépendance sont assurées non par le rupture des relations mais au contraire par la multiplicité des rapports qui permettent au jeune de repousser la pression qu'on veut exercer sur lui. L'autonomie, au terme de l'enfance, ce n'est plus la spontanéité gratuite et gracieuse du jeune enfant, mais la force du jeune qui possède un système de défense, une armature, un pouvoir de résistance, grâce aux communications enrichissantes qu'on a établies avec lui.

***

L'aspect le plus primitif des attitudes de communication de la part de l'entourage consiste à faire participer l'enfant aux activités de l'adulte, à faire participer l'adulte aux activités de l'enfant.

Cette interpénétration au sein des activités est une chose de plus en plus difficile à réaliser dans notre monde, car on reconnaît aujourd'hui à l'enfant le droit d'avoir son optique à lui, ses objets à lui, ses préoccupations à lui. On se refuse à utiliser les enfants à des fins économiques, une des formes les plus odieuses d'exploitation, qui était la Règle dans les Sociétés d'autrefois. Cependant ce progrès dans la reconnaissance des droits de l'enfant s'accompagne d'un éloignement de plus en plus grand des enfants à l'égard des adultes. Le Respect de la personnalité de l'enfant ne se traduit pas en effet par l'idée que l'enfant ne doit pas être « orienté » mais par l'idée qu'il ne doit pas être « utilisé ». Les conflits nés de la coexistence sont résolus de plus en plus au profit de l'enfant, mais cela s'accompagne d'un désir de plus en plus grand d'avoir de l'influence et de faire pression sur lui. Or, nous l'avons vu, cette volonté exclut radicalement tout dialogue et toute communication.

L'éducation ouverte est celle qui intègre l'enfant dans le groupe adulte et l'adulte dans le groupe enfant, sans qu'il y ait pour autant utilisation de l'enfant.

La pénétration de l'enfant dans les activités de l'adulte se traduit par l'Imitation, qui est une des formes les plus essentielles du comportement enfantin. À la base, il y a le désir de réussir une certaine activité, difficile

pour l'enfant et facile pour l'adulte. L'enfant, qui s'imite lui-même au début, veut recommencer ce qu'il a déjà fait, améliorer ses performances, ce qui exige de lui un réglage de plus en plus parfait. De même, quand il imite autrui, il veut refaire une activité qu'il voit faire, ce qui exige de lui des transpositions complexes et difficiles. La théorie qui veut que l'enfant, incapable de satisfaire normalement son instinct, substitue à l'activité normale une activité de remplacement (théorie freudienne) ne voit pas cet aspect de l'imitation, pourtant essentielle : la fillette qui imite sa mère ne croit pas avoir un enfant vivant, elle sait parfaitement qu'elle n'a qu'une poupée, mais elle veut réussir par exemple à « langer » son enfant comme sa mère « lange » son petit frère, ce qui est pour elle une source de difficultés. L'activité adulte joue donc ici le rôle de moteur et de modèle à l'égard de l'activité de l'enfant. L'enfant veut s'élever jusqu'à l'activité adulte, non pas dans ses significations, car celles-ci sont nécessairement différentes, et l'enfant le sait, mais dans ses mécanismes, ses réalisations, ses formes.

L'activité adulte pénètre donc peu à peu dans le comportement enfantin qui l'intègre sur son mode à lui, c'est-à-dire d'une manière non substitutive ; ce n'est pas un « ersatz » de l'activité adulte mais c'est la même activité, quant à la forme et à la structure, différente par la signification. Dire que l'enfant aspire au Travail parce qu'il imite l'homme qui travaille, comme le dit Château, est une absurdité. Le Travail a une certaine signification et se définit par là ; l'enfant précisément ignore ou rejette cette signification, qui est, par exemple, gagner sa vie, nourrir sa famille, « faire comme tout le monde »,… etc. L'enfant qui joue au « chef de gare » a une psychologie totalement différente de celle du chef de gare, qui, peut-être, ne s'intéresse pas à ce qu'il fait et aspire à la fin de la journée. L'enfant s'empare de tout ce qu'il y a d'objectif dans cette activité, il la vide de ses intentions et de ses motivations indirectes, et cherche seulement à « régler » l'ordre des trains, faire les gestes de chef de gare… etc. C'est un processus de nutrition psychologique, où l'enfant s'empare de ce qui est assimilable par lui et de ce qui peut servir à sa construction mentale, et rejette le reste.

Un des rôles de l'éducateur « ouvert » est de permettre à l'enfant de faire les activités adultes qu'il voit faire de l'extérieur, afin qu'il puisse ensuite les répéter sur un mode ludique. Il faut fournir à l'enfant des « thèmes » de jeux, d'imagination, d'histoires… etc. C'est ainsi que se fait l'assimilation psychologique chez l'enfant. Toutes les explications théoriques qu'on peut donner sur les fonctions ou les métiers ne remplacent pas cette expérimentation par identification. Nous constatons

le même processus chez l'acteur qui doit jouer un certain « rôle » et qui est obligé de revivre entièrement tous les aspects d'une certaine activité avec une conscience parfois plus aiguë que celui qui la pratique normalement. Nous rejoignons le « paradoxe du comédien » : l'enfant prend une conscience plus vive d'une certaine action que l'adulte qui la fait « pour autre chose » et qui est trop englué en elle pour pouvoir la réfléchir ou même y prendre plaisir.

L'Imitation a aussi un autre aspect, non moins essentiel. Elle n'est pas seulement répétition, elle exige une observation préalable des processus et des mécanismes, à laquelle l'enfant ne cesse de se livrer. Il ne suffit que l'enfant voit pour ensuite refaire, il faut qu'il comprenne. Les questions de l'enfant à partir d'un certain âge portent surtout sur le « pourquoi » de tels comportements et de telles activités. L'enfant se demande par exemple pourquoi son père travaille, comment on gagne l'argent, où on va le chercher… etc. Il réalise très vite que le Travail est nécessaire à la subsistance.

L'éducateur « ouvert » fait entrer l'enfant dans ses « activités » pour l'initier, lui ouvrir des horizons sur ses travaux. Par là, l'enfant prend conscience de certains mécanismes sociaux, qui l'intéressent plus que les mécanismes du monde physique. On constate que cette participation est souvent meilleure dans les milieux sociaux plus défavorisés, où les enfants voient les parents travailler et souvent les aident, où les mécanismes de travail sont plus simples, où les problèmes économiques sont plus angoissants.

Il faudrait donc, dans une société qui aurait un système éducatif ouvert, que l'enfant puisse pénétrer partout dans le monde adulte, rester longuement là où il lui plairait, faire des espèces de stage d'observations, ce qui est bien autre chose que visiter de temps en temps une usine ou une centrale électrique. Il ne s'agit pas, comme on a essayé de le faire autrefois, de créer des sociétés d'enfants s'organisant elles-mêmes, ou des tribunaux d'enfants… etc car on retombe alors dans l'erreur de croire que l'enfant peut adopter les significations du monde adulte qu'en réalité il caricature. Il s'agit d'entremêler, beaucoup plus qu'on le fait, les enfants et les adultes, mais en s'arrangeant pour que les enfants restent des enfants, c'est-à-dire sans les engager dans les processus du monde adulte ou sans leur demander de faire les activités avec les mêmes préoccupations que les adultes.

***

L'enfant qui se trouve dans un système de relations ouvertes ne participe pas seulement aux activités, il « participe » aux sentiments, aux émotions, aux motifs, aux aspirations du monde adulte. Ceci va naturellement plus loin que la simple participation aux activités.

J'ai déjà parlé de cette fermeture que les adultes se croient obligés de pratiquer à l'égard des enfants. C'est devenu un des leitmotivs éducatifs du monde moderne, né du désir d'orienter les enfants « dans le bon sens », en ne leur laissant voir de la vie que ce qu'ils doivent voir, en sauvegardant la fraîcheur et l'innocence de leurs idées et de leurs sentiments. Ph. Ariès a montré la différence fondamentale qui existe à ce point de vue entre notre monde et celui d'autrefois. Il cite des passages du journal du gouverneur du jeune Louis XIII qui nous montre à quel point les adultes faisaient participer les enfants à leurs préoccupations, même les plus sexuelles et les plus risquées.

Cette fermeture n'aboutit pas à conserver à l'enfant son innocence, mais à le maintenir dans l'infantilisme, l'immaturité affective, la naïveté la plus sotte. Un auteur américain à créé le terme de « momism » pour désigner cette persistance invraisemblable des puérilités de l'enfance jusque dans le monde des adultes, à notre époque. Nous reviendrons sur ce problème, qui est un des plus graves.

Pourtant, il faut bien que l'enfant se construise son équipement de certitudes et de connaissances concernant les sentiments, les réactions, les comportements des « autres », qui l'éclaireront d'ailleurs sur lui-même. S'il ne le fait pas à l'âge où il en éprouve le désir, c'est-à-dire dès 4 ou 5 ans, il ne le fera probablement jamais, car là aussi joue ce principe de l'extinction de l'Instinct, dont nous avons déjà parlé. L'ignorance, dans ce domaine, peut être catastrophique pour l'avenir. Sans parler de la connaissance des réalités sexuelles et sentimentales, qui est la plus difficile, il y a une connaissance des « hommes » en général, un réalisme, qui sont nécessaires, surtout dans la vie sociale. Bien des mouvements politiques modernes s'expliquent par l'utilisation qu'ont faite des arrivistes ou des ambitieux de cette espèce de naïveté et de suggestibilité collectives, de plus en plus répandues. Certaines dictatures récentes en sont des exemples frappants.

La psychanalyse nous a déjà montré qu'on se trompait sur l'enfant si on croyait qu'il est si différent de l'adulte, dans le domaine des sentiments et des besoins. Elle a contribué à détruire cette idée si fausse où se maintiennent encore bien des psychologues, selon laquelle l'enfant accède progressivement à l'humanité, sous prétexte qu'il accède à l'organisation intellectuelle. En réalité, nous l'avons déjà dit, l'enfant a l'humanité pleine et entière dès sa naissance, si on se place du point de vue des instincts.

Dire, avec la psychanalyse, que l'enfant a déjà un « érotisme » ou une sexualité, sous la forme d'auto-érotisme, ne suffit d'ailleurs pas. Certes, c'est déjà beaucoup de mettre en lumière que la sexualité qui, chez l'adulte est liée à l'excitation sexuelle, existe déjà chez l'enfant bien que les processus qui la finalisent ne soient pas encore apparus. Cependant, il faut aller plus loin et dire que l'enfant a déjà un sens très aigu des sentiments les plus complexes et les plus raffinés. Ce sens n'est d'ailleurs rien d'autre qu'un appel, car il n'y a pas plus ici qu'ailleurs de connaissances innées.

L'enfant est « à l'écoute » de toutes les réactions de son entourage et il cherche à en comprendre la signification. Un évènement n'est jamais « neutre » pour lui ; il est chargé de sens et de prolongements. La moindre impatience des parents, le moindre évènement sont immédiatement interprétés et peuvent provoquer de véritables paniques chez l'enfant. S'il ne comprend pas, il échafaude une explication, il invente des intentions, des projets plus ou moins secrets. On a beaucoup parlé de l'anthropomorphisme de l'enfant qui accorde à toutes choses de l'univers des sentiments, des bonnes ou mauvaises dispositions. On a surtout vu le côté négatif de ceci, c'est-à-dire l'ignorance du déterminisme physique. Mais il y a un côté positif, qui est la recherche d'une subjectivité, qui s'impose à l'enfant comme une sorte de schéma préalable et qui lui vient de sa polarisation sur le monde humain et de son désintérêt pour les processus physiques.

Cet « animisme » de l'enfant, comme celui du primitif, n'est dangereux que s'il est vide, c'est-à-dire s'il se réduit à un cadre d'explications a-priori. Par lui-même, il est l'expression d'un dynamisme, d'une anticipation sur la réalité. Comme la curiosité, il est un appel, une « demande », qui exige une réponse et une « offre ».

L'école ne livre rien de ce genre. Ici, comme partout ailleurs, elle se réfugie dans l'abstraction, l'anonymat, une espèce d'objectivité froide et stérile. Il lui est d'ailleurs difficile de le faire, étant donné son caractère

collectif. La famille peut, plus facilement, réaliser cette initiation aux problèmes affectifs et sentimentaux, par l'introduction dans l'intimité des parents. En réalité, cette introduction se fait surtout bon gré mal gré et contre la volonté des parents. Un drame couve entre eux ou en eux ou autour d'eux, il reste longtemps caché ou intériorisé, et il éclate un jour, avec toute la violence de ce qui est resté longtemps contenu et refoulé. L'enfant n'assiste qu'aux résultats et aux conséquences, à l'éclatement de la bombe, et sa déroute est d'autant plus grande qu'il n'a pas été préparé, comme les parents eux-mêmes, par les longs commencements d'une chose qui mûrit. Le drame se présente à lui sous forme d'un spectacle, et, malheureusement, il ne peut en rester là, à cause de sa psychologie qui le porte à interpréter et à imaginer des hypothèses. Les parents se rendent compte du mal qu'ils font à l'enfant et au lieu d'en arriver à cette conclusion qu'ils auraient dû le tenir au courant de ce qui se tramait, ils se renforcent dans leur idée qu'il ne faut rien montrer aux enfants et garder une façade parfaite.

Une certaine psychologie moderne explique toutes les difficultés de l'enfant par les évènements traumatisants qu'il est amené à subir. C'est devenu la « tarte à la crème » de la psychologie, et n'importe quel psychologue ou psychiatre croit trouver la clef des phénomènes dans « la mort de la grand-mère », « le spectacle de la désunion », « tel événement la guerre »… etc. Cela prouve une ignorance de la psychologie de l'enfant : un évènement n'est jamais une explication. Un évènement est nocif pour l'enfant, non par lui-même, mais seulement par le fait qu'il est réduit à son rôle d'évènement brut, incompréhensible, vidé de contenu. L'enfant le prolonge dans son imagination, son invention, ses projections, en un mot son esprit où il fermente ; l'évènement devient dangereux par les interprétations qu'il entraîne, les idées qu'il engendre. En fin de compte, il ne faut pas accuser l'évènement mais l'ignorance dans laquelle on a tenu l'enfant, et celle-ci est un phénomène très général qui dépasse de beaucoup le plan de simples évènements. La brutalité avec laquelle l'enfant entre en contact avec les réalités, qui lui est, en effet, nocive tient surtout au fait qu'on n'interpose pas, entre lui et cette réalité, l'écran bienfaisant de la compréhension, de la prise de conscience ou simplement de la formulation. Nous verrons les conséquences de cela au plan affectif.

***

Une dernière forme de les attitudes de participation, la plus importante, qui joue surtout à la fin de l'enfance et dans l'adolescence et qui touche plus précisément à l'enseignement, consiste à faire entrer l'enfant dans le monde des idées, des théories, de la Réflexion, de la Pensée de l'adulte. C'est ici vraiment qu'on peut parler d'Amitié, qui apparaît ainsi non comme une valeur superfétatoire mais comme le moteur même de l'Éducation.

A ces relations, les attitudes dirigistes et idéologiques mettent le plus grand obstacle, car elles considèrent que cette participation est inutile ou positivement dangereuse. L'éducateur soucieux de livrer des connaissances dans le minimum de temps et en fonction d'un « planning » bien précis ne veut à aucun prix s'égarer dans les dédales d'un travail incertain, consistant à initier l'enfant à ses problèmes, à ses préoccupations, et à ses projets. Il préfère livrer des conclusions toutes faites appuyées sur des démonstrations inutiles, qui ne répondent pas à l'attente de l'enfant. Ses réticences s'accroissent s'il considère que les doutes qu'il pourrait formuler et les mises en question qu'il pourrait faire seraient susceptibles de jeter le trouble dans l'esprit de l'enfant et de réduire ainsi la pression qu'il désire exercer sur lui. Il sait qu'il faut au contraire affirmer avec violence et conviction pour que l'enfant n'ait pas l'idée de discuter ce qu'on lui présente. Il y a là une nécessité apologétique, que toutes les religions et les systèmes magiques ont bien compris : la force de leur conviction n'a d'égale que l'ampleur de leur incertitude ; l'une est d'ailleurs faite pour faire contrepoids à l'autre ; le fanatisme est l'envers du doute.

On parle toujours – c'est devenu un leitmotiv de la pensée pédagogique – de formation intellectuelle et on affirme souvent que celle-ci devrait être le véritable but de l'enseignement. Mais il faudrait savoir tout d'abord en quoi elle consiste et comment elle se fait ? Suffit-il que l'enfant prenne contact avec la réalité de sa propre initiative, qu'il se pose les questions que sa curiosité lui propose et que l'adulte réponde à ces questions ? Oui, si l'on se place à un niveau inférieur et s'il s'agit d'un jeune enfant ; non, si on se place à un niveau supérieur et s'il s'agit d'un adolescent. La réalité n'est pas seulement cette matière brute que les sens nous proposent ; elle est aussi tout un ensemble de données abstraites élaborées par des esprits, des cheminement intellectuels complexes, des méthodes et des instruments scientifiques, des formules qu'on se transmet… etc., autrement dit une culture. Le jeune qui prend contact avec la culture ne prend pas seulement contact avec des choses ; il prend contact avec des problèmes, des hypothèses, des théories,

des habitudes de pensée, des critiques, des incertitudes, c'est-à-dire des choses vues à travers des esprits. Il saisit une matière déjà élaborée et il refait le chemin déjà parcouru par d'autres ; il profite de la médiation de toute l'humanité qui pense, qui cherche et qui crée.

Il n'y a rien de commun entre cela et la culture générale, qui n'en est que la caricature. Celle-ci est le résultat de tout le courant pédagogique traditionnel, essentiellement dirigiste, qui a cru concilier le désintéressement avec la planification en livrant des connaissances non dans un seul domaine ou dans le but limité de préparer à un métier, mais dans tous les domaines des Sciences, des Arts et des Techniques. C'est en réalité du « bourrage » multiplié par dix, du bourrage universel, le pire des bourrages.

La culture est désintéressée non parce qu'elle ne sert apparemment à rien et parce qu'elle flotte dans l'entre-deux des Sciences et des Arts, mais parce qu'elle réside dans un dynamisme qui se suffit à lui-même psychologiquement, je veux dire dans le dynamisme même de la création scientifique, artistique ou Technique. Mais en même temps, contrairement à la « culture générale » qui n'est qu'un luxe pour oisifs, elle est souverainement efficace parce qu'elle modèle une pensée, une réflexion et une action.

La formation par la culture suppose que le jeune prenne contact avec des Problèmes, des questions, des recherches que des hommes ont réellement vécus. Cela ne se trouve pas dans les « manuels » qui sont comme les tombeaux de la pensée, où les théories autrefois vivantes reposent mortes sous forme de « conclusions ». Cela se trouve le plus souvent dans les œuvres des auteurs où ceux-ci racontent une histoire qui est leur histoire. Le jeune ne peut naturellement prendre connaissance à la fois de plusieurs pensées et se poser tous les problèmes. La spécialisation est nécessaire, qui est liée à l'honnêteté et à la précision intellectuelles et qui s'oppose au « vague » de la culture générale. Il faut que le jeune connaisse une œuvre comme on connaît une demeure qu'on habite, dont on sait les entrées et les sorties, les communications secrètes, les richesses cachées, qu'on se plaît à parcourir, qu'on aime retrouver. Il ne s'agit pas de faire de l'historicisme ou d'user de l'argument d'autorité, mais bien au contraire d'atteindre, à travers des auteurs et des œuvres, la Réalité. Les « sources » ne font écran que dans la mesure où on n'a pas refait le même chemin qu'eux, le « magister dixit » ne vaut que pour celui qui n'a pas sondé le « magister » et qui ne peut donc le critiquer. On ne peut quitter que ce que l'on a préalablement épuisé.

Cela ne suffit naturellement pas, car le passé est encore figé, et il faut une « médiation » supplémentaire. En fin de compte, c'est le contact avec des hommes vivants, avec des « maîtres », qui est fécondant. Tout homme qui a une pensée et une réflexion, qui se pose des questions, peut devenir un « maître » ; il suffit qu'il établisse une amitié avec le jeune et qu'il s'ouvre à lui de sa vie intérieure. Le « maître » n'est pas, comme on le croit souvent, un personnage exceptionnel et qui tombe du ciel, une de ces chances qu'on rencontre une fois dans sa vie ; il pourrait être une réalité courante et quotidienne si l'enseignement s'établissait sur la base de la sincérité et de l'ouverture.

En résumé, la formation intellectuelle n'est rien en dehors d'une Recherche libre et désintéressée par l'enfant dans la ligne de ses intérêts, et cette Recherche suppose le contact avec des esprits qui eux-mêmes « cherchent ». Il faut prendre naturellement ce terme de Recherche en tous les sens du mot et pas seulement au sens de Recherche scientifique. Il peut s'agir de la Recherche de nouvelles performances, de résultats meilleurs, de meilleures réussites dans l'action, qui impliquent que les Techniques ne soient pas remises en question et que des habitudes solides soient préalablement acquises. L'important est de se situer dans un dynamisme qui ne soit pas imposé de l'extérieur mais qui corresponde aux tendances explicites du sujet.

Seul, cet élan créateur en contact avec un autre élan créateur qui le soutient peut donner ces cadres, ces habitudes de pensée, et même ces connaissances qui sont indispensables pour la vie. Seul, il permet l'activité de l'âge adulte, beaucoup plus standardisée et organisée, parce qu'elle a une finalité extérieure à elle-même. Voilà le paradoxe de l'éducation : on n'arrive à des constructions solides et fixes susceptibles d'encadrer les activités futures que si on fait confiance à la spontanéité, à la liberté et à l'amitié. L'enfance devrait être une période entièrement consacrée à ces valeurs, une espèce de « répit » accordé à l'être pour se construire, au lieu qu'on veut tout de suite le mettre dans le circuit adulte, en l'y préparant. Plus un être est élevé dans l'échelle biologique, plus il a une enfance longue ; l'homme se caractérise par la longueur de son enfance, comparativement à l'animal. La nature semble vouloir montrer que l'accès aux activités « sérieuses » doit être précédé d'une période de gratuité et de « relâche » d'autant plus longue que ces activités sont d'un niveau plus élevé. Réduire la part de l'enfance, en songeant trop tôt à l'avenir, c'est incontestablement préparer un avenir au rabais, misérable et étriqué.

Cette initiation à la culture par le contact des esprits n'est pas un « truc » employé par l'éducateur pour faire mieux comprendre les choses. Elle est vraiment désirée par le jeune qui veut pénétrer coûte que coûte dans l'univers psychologique et intellectuel des « autres ». Dès le plus jeune âge, il y a chez l'enfant un goût pour les instruments et les symboles intellectuels, qui sert de motivation à l'acquisition des mécanismes de base. Très vite, l'enfant s'aperçoit que le langage à un « sens » et qu'il sert à communiquer des impressions et des informations. L'enfant dépasse la signification utilitaire du langage pour aller d'emblée à sa valeur d'expression, et ceci, contrairement à ce que dit Piaget, n'est pas de l'égocentrisme mais au contraire un goût pour la communication à l'état pur. Puis, l'enfant voit les adultes se servir de livres ; le texte écrit sollicite sa curiosité. Avant même de savoir dessiner des objets ressemblants et alors même qu'il n'en est qu'aux premiers graphismes, il imite l'écriture. Nous avons observé, chez des enfants de 4 ans, cette imitation de l'écriture se traduisant par des petits signes juxtaposés alternant dans le sens vertical avec de larges traits destinés à représenter les lignes. L'enfant désire très vite apprendre à lire. La volonté d'aller « à la grande école » – très fréquent chez des enfants d'école maternelle – le manifeste. Ceci est la preuve qu'un enseignement fondé sur le choix devrait nécessairement suivre les disciplines essentielles actuellement enseignées, mais dans un sens totalement différent.

L'enfant intègre rapidement dans son univers psychologique cette réalité privilégiée du monde de l'esprit, à savoir le livre. Il pressent les richesses qui pourront lui être livrées par ce moyen. Cela se traduit par un intérêt marqué pour le « journal », qui est bien souvent le journal pour adulte, comme nos enquêtes nous l'ont montré, et qui n'est qu'ensuite le journal pour enfants. À l'adolescence, ce goût pour les livres ne cesse de croître.

Vers 10-11 ans, émerge l'intérêt pour les disciplines scientifiques générales. D'après Preney, cet intérêt ne fait que croître chez les garçons et s'accélère beaucoup vers 19-20 ans. Chez les filles, il atteint un maximum vers 14 ans, puis décroît très rapidement. Cet intérêt se traduit par un goût marqué pour le bricolage, pour les revues techniques et scientifiques et enfin pour les collections. On a même pu parler d'un âge des collections qui se situe vers 12 ans.

Cet intérêt pour les choses scientifiques s'accompagne d'un intérêt pour les choses artistiques, surtout dans les classes favorisées. Le goût pour la lecture en général fait un bond énorme à l'adolescence et il passe du

simple au double chez les garçons et du simple au triple chez les filles entre 12 et 16 ans (Mitchell). Les lectures changent de nature. Les livres commencent à supplanter les périodiques. Les récits d'aventure d'aventure décroissent rapidement à partir de 15-16 ans, au profit du théâtre, du roman proprement dit, des fictions et surtout des récits historiques.

Ces intérêts très précis s'accompagnent d'une cérébralité accrue dans des domaines qui intéressaient passionnément l'enfant et qui touchent à l'activité physique.

Tout d'abord, il faut signaler le fait que l'aventure vécue imaginativement et cherchée dans les livres et les périodiques, remplace peu à peu le simple mouvement physique. Il y a un âge des westerns, des cow-boys et des indiens qui se situe vers 12 ans. Mais le mouvement physique lui-même prend des formes nouvelles. Le goût pour les sports et spécialement pour les sports d'équipe ne cesse de croître tout au cours de l'adolescence. Le goût pour les spectacles sportifs croît d'ailleurs relativement plus que le goût pour les sports pratiqués.

Cet accès du jeune aux domaines intellectuels supérieurs ne nécessite par lui-même que des informations accrues et des instruments de plus en plus nombreux.

***

Tous les types de rapports que nous venons de décrire, qu'on pourrait appeler des rapports « ouverts » permettent de faire en sorte que l'enfant ne soit pas extérieur à ses propres activités, à son Travail, à ses institutions. Grâce à eux, au contraire, il est directement concerné par tout ce qu'il fait, et c'est ainsi qu'il peut s'enrichir et se construire.

Nous abordons ici le Problème de la formation. Il n'y a pas de formation sans autogestion du groupe dont fait partie l'enfant par lui-même. Il n'y a pas de formation sans que l'enfant soit à l'origine des décisions qui le concernent.

Toutes les méthodes dites « actives » se retrouvent dans les processus que nous venons d'analyser. Mais elles se retrouvent dépassées. Par exemple la méthode des « centres d'Intérêt » de Decroly, puisque les

décisions de l'enfant sont nécessairement commandées par ses intérêts. La méthode du texte libre ou du dessin libre de Freinet, puisque la liberté d'expression est primordiale. La méthode des équipes de Cousinet, puisque la coopération entre enfants en est un aspect essentiel.

En réalité les relations ouvertes consistent en une multiplicité de relations entre enfants et entre enfants et adultes, telles que les enfants sont vraiment sources et principes de relations et non pas seulement termes.

Le fait que l'enfant soit actif et créateur lui permet, comme nous le verrons, d'acquérir des structures psychiques et intellectuelles et celles-ci, à leur tour, lui permettent de critiquer et d'éliminer les croyances, véritables parasites qui se greffent sur son Psychisme et le vident de l'intérieur, le paralysent, l'anéantissent. Grâce à elles, il peut se défendre, car il a une vie psychologique réelle et toute vie a un aspect défensif. Grâce à elles, il peut acquérir une personnalité et ne peut s'évader dans un Irréel consolant.

Chapitre 5

Les milieux de l'enfant

Dans les chapitres précédents nous avons essayé de faire une analyse des rapports de l'enfant avec l'entourage, c'est-à-dire de repérer les différentes relations dont il est le terme. Nous avons esquissé une typologie.

Cette analyse nous a confirmé le caractère artificiel de la notion de « milieu », qui ne présente guère plus de réalité que la notion de « syllogisme » de la logique classique ou la notion de « lourdeur » de la physique moyenâgeuse. Toutes notions destinées à exprimer des objets détachés de leur contexte de Relations et pour ainsi dire substantivées et découpées.

Il n'existe pas de « milieu » de l'enfant mais un tissu de relations. Vouloir introduire à priori l'unité dans cet ensemble est une erreur. Cette unité peut, dans certains cas, exister, moyennant certaines conditions particulières. Elle n'existe pas d'emblée. Il n'y a pas nécessairement de convergences entre toutes les relations centrées sur l'enfant.

L'analyse nous a fait découvrir au contraire, la multiplicité des lignes de clivage, correspondant à des types différents de Relations. Rappelons brièvement ces lignes de clivage, ces coupures au sein de l'environnement de l'enfant.

Il y a tout d'abord la différence entre les relations de nature essentiellement biologique qui s'organisent principalement autour des modifications anatomo-physiologiques de l'enfant et les relations de nature psychologique qui s'organisent autour des modifications psychiques de l'enfant. Il y a la différence, au sein des secondes entre les relations consistant dans un contact direct de l'enfant avec une réalité donnée, qui résultent des « ressources culturelles » de l'environnement, et celles qui s'établissent entre l'enfant et les éducateurs à partir des « attitudes pédagogiques » de ceux-ci. Au sein des attitudes, il y a une différence entre celles qui sont purement extérieures ou répressives et celles qui sont propagandistes ou idéologiques… etc.

Toutes ces coupures sont encore compliquées par la situation spatio-temporelle des relations qui s'instituent entre l'enfant et l'entourage.

Il ne s'agit pas, en réalité, de quelques relations isolées s'exerçant de temps à autre dans un temps limité. Il s'agit de relations s'exerçant sans discontinuité dans un temps très long qui est la durée même de l'enfance et de l'adolescence, c'est-à-dire une vingtaine d'années.

Il ne faut donc pas voir les choses statistiquement, comme on le fait souvent, mais dynamiquement. L'éducation est un système de forces qui a son équilibre propre et qui modifie cet équilibre soit en fonction de données internes inhérentes par exemple à l'évolution de l'enfant, soit de données externes comme par exemple la modification du statut socio-économique de la famille ou les accidents extérieurs.

Allons-nous alors assister à un éparpillement total, à un espèce de dispersion infinie où les attitudes et les relations apparaîtraient et disparaîtraient comme des ondulations à la surface d'un liquide, ou au contraire à un regroupement, à une structure, pouvant eux-mêmes être plus ou moins durables et plus ou moins solides ?

On ne peut naturellement pas répondre à cette question à priori. Seule une étude objective et scientifique des « milieux » peut nous renseigner sur les formes que peuvent prendre les ensembles de Relations.

Cependant nous pouvons, d'ores et déjà, faire remarquer qu'il s'agit de phénomènes humains où les attitudes pédagogiques sont déterminantes, comme nous l'avons déjà montré.

Etant donné ce caractère humain du phénomène et le fait, d'autre part, qu'il y a plusieurs personnes en jeu, à savoir tous ceux qui s'occupent de l'enfant, à un titre ou à un autre, nous pouvons dire qu'il existe deux principes d'unification distincts, qui ne sont d'ailleurs pas sans rapports l'un avec l'autre.

Le premier principe d'unification se situe au sein même de la personne qui joue un rôle dans l'éducation. Cette personne est dépendante de ses idées, de ses conceptions, de ses idéaux, de ses projets, de ses intentions. Son unité psychique peut être forte ou faible, selon les cas ; de toute façon, il y a toujours une certaine unité.

Le second principe d'unification se situe au-dessus des personnes qui se trouvent associées, volontairement ou accidentellement, dans

l'œuvre de l'éducation. Ces personnes ont entre elles des rapports. Elles constituent des groupes qui ont leur dynamique propre, et finalement un groupe total qui a une dynamique totale. L'enfant doit d'ailleurs être intégré dans ce groupe. La dynamique globale du groupe intègre les relations qu'il a avec les différentes personnes.

Etant donné qu'il y a une certaine unité, le problème est de savoir jusqu'où va cette unité. Est-ce une unité passagère et partielle, sans cesse remise en question, et cachant des contradictions profondes ? Est-ce au contraire une unité réelle, une espèce de liaison interne et cohérente ne laissant place qu'à de faibles contradictions ? Cela peut se ramener à des problèmes simples : par exemple, les parents sont-ils d'accord dans l'éducation à donner aux enfants, y-a-t-il contradiction entre la famille et l'école… etc. ? Cependant ce ne sont pas les seuls problèmes. Il faut essayer de les envisager dans leur ensemble.

***

Pour résoudre ces Problèmes, il importe avant tout de situer avec précision où se situent les grandes coupures, les grandes failles à l'intérieur de l'environnement de l'enfant, afin de saisir les causes possibles de déséquilibre ou de contradictions. C'est une analyse qui peut être faite d'une manière théorique et abstraite, comme elle peut être faite d'une manière concrète, pour tel ou tel enfant.

Nous pourrions appeler méso-analyse cette analyse du milieu total, correspondant, dans le domaine du psychisme interne, à la « Psychanalyse » ou analyse-de-la-Psyché. Cette analyse doit être faite si on veut comprendre l'enfant en général ou tel enfant. On s'est trop contenté jusqu'ici de vues sommaires sur les quelques grands évènements intéressant la vie de l'enfant, par exemple les scènes de la vie parentale qui ont pu le choquer ou la mort de telle ou telle personne de l'entourage… etc. On s'en est trop tenu à une conception « évènementielle » du milieu ne laissant pas assez apparaître l'action constante et répétée de tel ou tel élément, l'équilibre entre les facteurs qui composent le milieu. Il faut maintenant essayer d'avoir une vue synthétique et complète sur l'entourage et l'atmosphère dans lesquels baigne l'enfant.

La première grande coupure au sein de l'environnement enfantin au passage du milieu familial et du milieu extérieur et se noue dans l'opposition entre ces deux sortes de milieux.

Nous avons déjà signalé à quel point le milieu familial constitue pour l'enfant un milieu privilégié, qui satisfait l'essentiel de ses besoins physiologiques, qui lui donne la protection et la sécurité, qui lui permet de s'épanouir et de se développer physiquement. L'extérieur constitue, par rapport à cela, une sorte de milieu neutre ou hostile, de toute façon dangereux, menaçant, inquiétant. Nous avons dit à quel point cette dichotomie est fondamentale pour l'enfant.

Il est ainsi sur le point propre où se situe l'opposition entre ces deux milieux, c'est-à-dire le plan physico-biologique. En est-il de même pour les réalités psychologiques et pédagogiques qui correspondent à chacun de ces milieux ? Autrement dit : pouvons-nous dire qu'il existe la même dualité entre les apports psychiques et les influences pédagogiques qui correspondent à chacun d'eux ?

Ici, les choses sont assez différentes, bien que nous retrouvions une ligne de clivage essentielle.

Tout d'abord la famille et « l'extérieur » ne constituent pas, dans le domaine psycho-pédagogique, une dichotomie entre un pôle favorable et un pôle défavorable, comme sur le plan physico-biologique. Ils ont chacun leur rôle, leur fonction et leur action particulières et « l'extérieur » n'est pas le plus défavorisé, loin de là.

La famille est le milieu le mieux placé pour procurer à l'enfant la protection, les soutiens et les stimulations dont il a besoin pour constituer son équipement. Cependant elle est beaucoup moins favorable pour permettre la conquête de l'autonomie. Les liens qu'elle tisse avec l'enfant dans la petite enfance lui permettent d'exercer une influence mécanique et une pression dont elle se contente et qui l'amènent à refuser les fécondations d'ordre supérieur qui risqueraient de contredire l'action précédente.

Par contre, le milieu extérieur, beaucoup moins bien placé pour exercer l'action de soutien et de défense, l'est beaucoup mieux pour permettre la conquête de l'autonomie. Étant donné son ouverture et l'immensité de ses possibilités, étant donné son peu de souci de faire pression sur l'enfant, il laisse celui-ci venir à lui, devient source d'expérience, permet des choix, des contacts riches et fécondants.

Il y a donc un partage des rôles, lorsque l'unité se réalise, soit dans le sens favorable soit dans le sens défavorable, mais bien plus souvent contradiction entre les deux milieux. L'enfant peut être enrichi conjointement par les deux milieux ou au contraire anéanti et détruit, mais il peut aussi être tiraillé et déchiré, soumis à des influences contraires.

Le milieu de l'enfant ne se structure pas seulement par l'appartenance à une bonne ou à une mauvaise famille, comme on le dit souvent, mais par les combinaisons multiples auxquelles il est soumis résultant du jeu indépendant et souvent opposé de la famille et de l'extérieur. Nous verrons plus loin les conséquences très importantes de ce fait fondamental.

La seconde coupure importante au sein du milieu total de l'enfant se situe au niveau des attitudes des éducateurs, et peut ainsi jouer au sein du même groupe pédagogique par exemple au sein de la même famille ou de la même école.

Il y a beau avoir une logique interne commandant la pédagogie de chaque éducateur, il n'en reste pas moins que cette logique n'empêche pas des contradictions importantes et des déchirements.

Nous avons montré en étudiant les « Attitudes » pédagogiques que celles-ci tournaient autour de deux pôles différents constitués d'une part par les problèmes de coexistence et d'autre part par les problèmes d'influence. Les solutions apportées pour ces deux catégories de problèmes peuvent ne pas être identiques, chez les mêmes éducateurs. Par exemple, un éducateur peut être autoritaire et purement répressif en ce qui concerne la discipline et l'ordre extérieur, tout en étant très ouvert et progressif en ce qui concerne la fécondation intérieure et l'accès à l'autonomie. Inversement un éducateur peut être très libéral et laisser à l'enfant de grandes possibilités de s'exprimer, tout en utilisant l'attachement qu'il crée ainsi chez l'enfant à son égard pour empêcher sa fécondation intérieure et l'épanouissement de ses instincts supérieurs. L'expulsivité et la captativité constituent ainsi deux formes opposées de contradictions au sein du milieu pédagogique. Il se peut aussi, inversement, que les attitudes soient cohérentes et aillent dans le même sens, soit dans une perspective favorable soit dans une perspective défavorable.

Les deux sources de contradiction que nous venons d'énumérer rejoignent les deux principes d'unification que nous avions

précédemment évoqués. Il y a une contradiction possible entre les éducateurs et surtout entre le milieu extérieur et la famille, qui correspond à l'unité inter-éducateur. Il y a aussi une contradiction possible au sein du même éducateur, qui correspond à l'unité intra-éducateur.

***

Essayons d'envisager maintenant, d'une manière plus systématique, les différents systèmes d'équilibre qu'on peut rencontrer dans le milieu de l'enfant.

La Nature de ces systèmes d'équilibre dépend essentiellement des éléments en jeu. C'est pourquoi il importe de considérer tous les éléments possibles, et de ne pas se réduire seulement à quelques-uns.

Les éléments en question, ce sont les Relations que nous avons étudiées dans les chapitres précédents. Ces Relations, à leur tour, d'une part se différencient et d'autre part se combinent entre elles.

Voyons tout d'abord comment elles se différencient. Nous verrons ensuite comment elles se combinent.

Les Relations psychologiques se différencient en fonction des Relations physico-biologiques. Autrement dit le même type de Relation, par exemple une relation répressive, n'a ni le même sens ni la même portée selon qu'elle se réalise dans la Famille ou dans un groupe extérieur comme l'Ecole.

Nous avons donc affaire en réalité à une conjugaison de deux facteurs dont les rapports peuvent se résumer dans un tableau à double entrée.

			Relations physico-biologiques					
			Famille (+)			« Extérieur » (-)		
			Père	Mère	Fratrie	École	Cité	Camarades
Relations psycho-logiques	Attitudes (+)	participatives						
		coopératives						
		permissives						
	Ressources	Richesse culturelle						
		Pauvreté culturelle						
	Attitudes (-)	répressives						
		dirigistes						
		idéologiques						

Un simple coup d'oeil jeté sur ce tableau permet de voir qu'une relation psychologique donnée, qu'elle soit positive ou négative, est susceptible d'au moins six différenciations. Par exemple, les attitudes permissives n'ont pas la même signification selon qu'elles appartiennent au Père, à la mère, à la fratrie, à l'École, à la Cité ou aux camarades.

Les variables situées horizontalement dans ce Tableau indiquent pour ainsi dire la localisation des variables situées verticalement ou variables psycho-pédagogiques.

On pourrait dire, pour simplifier les choses, que les premières constituent des situations et que les secondes fondent de véritables et complètes Relations.

Ce tableau nous permet ainsi d'opérer un premier regroupement des Relations pour aboutir à une série de groupes pédagogiques.

Ces groupes pédagogiques ainsi délimités se combinent à leur tour. Ils sont en effet, selon les cas, exclusifs les uns des autres ou au contraire simultanés. Par exemple, les relations de type ouvert au point de vue psycho-pédagogique sont exclusives des Relations oppressives dans le même domaine. Par contre, un même enfant est toujours à la fois dans une famille et dans un milieu extérieur et donc il est soumis en même temps à certains types de Relations au sein de la famille et à certains types de relations au sein du milieu extérieur.

Les combinaisons possibles entre ces Relations exclusives ou simultanées s'expriment dans la répartition des groupes pédagogiques qu'on peut symboliser par des signes plus (+) ou moins (-) placés à la rencontre des variables horizontales et verticales.

L'étude des différentes combinaisons qu'on peut obtenir va nous permettre de définir un certain nombre de « milieux totaux » qui constituent les réalités ultimes auxquelles nous pouvons arriver.

***

Nous pouvons distinguer d'emblée deux types de milieux totaux : ceux qui constituent une unité complète au point de vue pédagogique et ceux qui, au contraire, sont soumis à des contradictions importantes et ne réalisent pas une unité, à ce même point de vue.

Nous appellerons les premiers des milieux cohérents et les seconds des milieux conflictuels.

La différence entre ces deux sortes de milieux est fondamentale car les premiers forment un système d'équilibre stable, alors que les seconds forment un système d'équilibre instable.

Les milieux cohérents sont ceux dont toutes les Relations pédagogiques vont dans le même sens, c'est-à-dire soit dans le sens positif ou favorable soit dans le sens négatif ou défavorable. Ce qui revient à dire qu'il existe deux grandes catégories de milieux cohérents : les milieux cohérents positifs ou ouverts, et les milieux cohérents négatifs ou oppressifs.

L'expression graphique de ces milieux, dans le Tableau que nous avons donné ci-dessus, se fait de la manière suivante. Les signes (+) se

trouvent tous dans la partie supérieure ou tous dans la partie inférieure du Tableau. S'ils se trouvent tous dans la partie supérieure, nous avons le milieu cohérent positif ou ouvert, s'ils se trouvent tous dans la partie inférieure, nous avons le milieu cohérent négatif ou oppressif.

Les milieux conflictuels sont au contraire des milieux où il y a des contradictions importantes, se situant généralement aux points de rupture que nous avons précédemment analysés.

Si la contradiction se fait entre la famille et le milieu extérieur, nous aurons par exemple une famille nettement oppressive en conjonction avec un milieu extérieur nettement ouvert. C'est le cas qui se présente généralement, bien que l'alternative inverse puisse aussi se présenter. Nous obtiendrons alors un milieu que nous appellerons expulsif, - cette dénomination devant trouver plus loin sa justification.

Si au contraire, la contradiction a lieu entre les attitudes au sein d'un même groupe pédagogique par exemple au sein de la famille et se répercute dans le milieu extérieur, nous obtenons un milieu qui mélange les attitudes pédagogiques ouvertes avec les attitudes pédagogiques oppressives. Généralement, on constate que les attitudes pédagogiques sont ouvertes en ce qui concerne les problèmes de coexistence, c'est-à-dire sont plutôt permissives, et oppressives en ce qui concerne les problèmes d'influence c'est-à-dire sont plutôt idéologiques .

Nous appellerons milieu captatif cette seconde catégorie de milieu conflictuel.

Il nous faut revenir maintenant sur chacun des quatre milieux totaux que nous venons de distinguer, puisque c'est eux qui déterminent la personnalité définitive de l'enfant.

***

Le milieu despotique

Voici tout d'abord le Tableau qui résume l'ensemble des Relations au sein de ce milieu.

	Famille	Extérieur
Attitudes ouvertes	-	-
Richesse culturelle	- (+)	- (+)
Pauvreté culturelle	+ (-)	+ (-)
Attitudes oppressives	+	+

Le milieu représente le milieu autoritaire traditionnel où tout est organisé aussi bien dans la famille que hors de la famille pour « briser » la personnalité de l'enfant et lui imposer des conditionnements et des cadres préformés.

C'est le milieu totalement aliénant qui ne présente aucune « porte de sortie » puisqu'il ne comporte aucune faille.

Cette notion de « porte de sortie » est extrêmement importante et nous verrons, dans le volume suivant, les conséquences qu'il présente pour la Psychologie de l'enfant. Nous appellerons ainsi toute possibilité d'ouverture pour l'enfant, soit générale, soit localisée. A partir du moment où l'enfant trouve à un moment ou un autre, un secteur assez large où il peut s'exprimer, on peut dire qu'il a « une porte de sortie ». Le propre des « milieux conflictuels » est d'offrir quelques portes de sortie, dans un cadre généralement oppressif, de même que le propre du milieu stimulant est d'offrir de très nombreuses portes de sortie dans un cadre généralement libéral.

Nous entrevoyons dès maintenant, bien que nous ne voulions anticiper sur le volume qui suivra, qu'un enfant vivant dans un tel milieu autoritaire, trouvera un certain équilibre psychologique, mais négatif et on pourrait presque dire « destructif », qui fera penser qu'il est un enfant bien adapté socialement et psychologiquement. Il faut descendre à un certain niveau dans son Psychisme pour s'apercevoir qu'il est profondément perturbé et même souvent névrotique. Cependant les apparences jouent en faveur d'un tel milieu.

La cohérence de ce milieu pédagogique s'exprime au plan horizontal dans les rapports entre les différents groupes pédagogiques et les

différentes attitudes pédagogiques, et au plan vertical ou génétique dans la succession des différentes actions et influences qu'il peut subir.

Au plan horizontal, la cohérence est assurée soit par les circonstances soit par la volonté du milieu directeur, à savoir la famille.

Les circonstances qui favorisent la naissance d'un tel milieu sont du ressort de l'Histoire et de la Sociologie. Il se passe généralement ce fait que le milieu extérieur à la famille est pratiquement réduit à néant ou inexistant, faute de réalité matérielle ou de ressources culturelles. La famille vit pratiquement en autarcie, donne à l'enfant tout ce dont il a besoin, exerce seule toute l'influence. Le milieu extérieur se réduit à un pur cadre naturel, comme c'est le cas dans certaines régions rurales à habitat isolé et l'enfant qui sort de famille ne trouve aucun cadre humain organisé capable de lui fournir de véritables stimulations. Ou bien encore il existe un milieu extérieur organisé, par exemple dans les villes, mais qui est d'une telle pauvreté culturelle, où les contacts sont si difficiles, où les sources de fécondation sont si réduites que c'est pratiquement comme si il n'y avait rien. C'est ce qui se passe dans certaines régions sous développées où il n'existe qu'un rudiment de vie sociale et urbaine.

Il se peut encore, dans d'autres cas, que la famille bloque systématiquement toutes les possibilités de sortie et de stimulations extérieures et institue une espèce de « black-out ». C'est ce qui se produisait dans certaines familles bourgeoises autrefois, où les enfants ne pouvaient sortir pour rencontrer d'autres enfants, où l'école était sélectionnée en fonction de l'influence qu'elle devait exercer, où les lectures étaient surveillées… etc. L'organisation socio-politique favorisait d'ailleurs cette action négative de la famille, en lui donnant des droits absolus sur l'enfant et une possibilité illimitée de regard sur les institutions s'occupant des enfants .

Cette polarisation de toutes les actions pédagogiques sur la famille donnait à celle-ci un caractère patriarcal, qui poussait à exagérer son rôle, sa valeur et sa bienfaisance. On aboutissait dans tous les domaines à une sorte de familialisme qui se traduisait dans l'importance accordée aux modèles familiaux en particulier dans les conceptions concernant la société.

De toute façon la famille autoritaire s'efforce de ne pas mélanger les attitudes pédagogiques, les attitudes libérales avec les attitudes oppressives. Elle va d'emblée au maximum de dureté et de sévérité,

persuadée qu'il n'y a pas dans ce domaine de plus et de moins, et qu'on réussit dans la mesure où l'on pousse la logique du système jusqu'à la dernière extrémité.

Les Problèmes se posent en termes de stratégie et de tactique ; ce sont des problèmes militaires, des problèmes de guerre. Il faut faire « capituler » l'enfant devant l'adulte et toute faiblesse de la part de l'éducateur ne peut que donner des armes à la « volonté propre » de l'enfant. On dit qu'il faut « briser » sa volonté et il faut, pour cela, être sans pitié, aller jusqu'au bout de l'action, à la manière d'une armée qui ne s'amuse pas à « doser » et à mesurer son « action » mais qui déploie le maximum de puissance au moment voulu.

Cette optique guerrière de l'éducation a longtemps dominé dans tous les milieux pédagogiques et elle a beaucoup influencé la terminologie éducative.

La cohérence d'un tel milieu se réalise également par sa continuité dans le temps et dans l'évolution. C'est un milieu qui n'admet pas de « relâchements », au sens propre de ce mot, c'est-à-dire de moments de répit et de détente où la discipline se fait plus libérale, où l'on « passe » à l'enfant certaines choses, où l'on oublie certains principes et le souci d'exercer une certaine influence. Ici, la pitié n'est pas admise. Il faut être rigoureux et l'être toujours. Tous les éducateurs classiques étaient imbus de ce Principe – vrai dans le contexte de leur système – que si on relâche son attention d'une minute, l'enfant « en profite » et qu'on gâche ainsi le Travail accompli. On insistait donc pour que l'éducateur soit comme un « arc tendu », qu'il exerce sans cesse sa vigilance, qu'il ne cesse pas d'être sur la brèche.

On empêche ainsi que les évènements qui contiennent toujours en eux des « leçons » et qui sont toujours comme des portes ouvertes brutalement sur la vie, ne fassent irruption dans la vie de l'enfant. On s'efforce de les filtrer, de les amoindrir, de les neutraliser. De là est venu très naturellement au freudisme, né à la fois dans un contexte bourgeois et en réaction contre les idées bourgeoises, cette idée que les évènements – spectacles indécents, annonces de morts… etc. – étaient la cause de tous les déséquilibres enfantins. Théorie « traumatique » parfaitement contestable et malheureusement très commode pour un praticien qui ne peut pas se livrer à une analyse complète de la situation. Les évènements ne sont pathogènes que si l'enfant n'est pas préparé à les recevoir. Ils deviennent alors en effet comme la révélation soudaine

d'une réalité menaçante contre laquelle on n'a pas mis l'enfant en garde, qu'on ne lui a pas appris à connaître, à laquelle on ne l'a pas préparé.

Le milieu que nous venons de décrire est-il une pure vue de l'esprit, une sorte de caricature obtenue en exagérant des traits négatifs qu'on rencontre fréquemment dans les milieux réels, ou au contraire existe-t-il réellement, a-t-il une existence historique ?

On serait tenté, au premier abord, de croire que ce milieu existe de nos jours et de le voir réalisé dans ces « mauvaises familles » qui élèvent si mal les enfants et ne leur apportent aucune des stimulations qui leur sont nécessaires.

Ce serait probablement une vue trop rapide, en tous les cas trop limitée, car on n'envisagerait que la famille, qui n'est qu'un élément de la totalité complexe du milieu. La famille fait toujours face à un « extérieur » qui présente, à notre époque, des caractéristiques différentes et souvent opposées à celles de la famille.

On dit beaucoup de mal de la Télévision, du cinéma, de la radio, des journaux… etc. Et certes ils n'atteignent pas toujours le niveau qu'ils pourraient et qu'ils devraient avoir. Cependant ils constituent toujours un facteur de culture, quels que soient leur tendance et leur niveau. Ils mettent, de toute façon, l'enfant en présence d'un monde d'images, d'informations et de connaissances qui le sortent de sa situation présente, qui brisent le cadre étroit de son entourage immédiat, pour le faire accéder à une sorte d'universalité. Nous ne jugeons pas ici de la valeur affective ou « morale » des incitations que ces choses peuvent apporter, nous jugeons de leur valeur intellectuelle.

L'enfant de famille ouvrière ou bourgeoise qui assiste à un film de « cow-boy » se trouve brusquement plongé dans un monde totalement différent du sien, où la nature ne ressemble pas à celle qu'il a l'habitude de voir, où les réactions des individus sont différentes de celles de son entourage, où les personnes font des expériences d'un type particulier… etc. Cela est-il bon ou mauvais ? Il ne faut pas se hâter d'en juger. Cela apporte, en tout état de cause, de nouveaux éléments et de nouvelles richesses dans la vision de l'enfant, et dans son univers mental.

L'influence d'un entourage très urbanisé est la même. La ville offre une multiplicité de contacts, de spectacles et de visions que le milieu rural, par exemple, ne peut pas offrir. Par définition, une ville est un mélange, une réunion, un mixte. L'enfant qui est élevé en ville reçoit

nécessairement un enrichissement considérable de ces différences qui lui sont présentées.

Tout ceci fait qu'il est très difficile à notre époque où les moyens de transmission et d'urbanisation se développent de plus en plus de voir se réaliser des milieux pédagogiques répondant à la description que nous venons de donner, c'est-à-dire qui soient totalement et absolument fermés.

Par contre, les milieux pédagogiques autoritaires étaient courants autrefois, dans un monde à civilisation essentiellement rurale où les groupes humains avaient tendance à se constituer en « isolats ».

On peut répondre que tout cela reste bien vague et ne permet pas de dire quand et où on peut trouver de tels milieux pédagogiques. Il faut demander aux historiens de préciser les dates et les époques et de nous retracer l'évolution des conceptions et des pratiques pédagogiques. Malheureusement, ils se sont peu attaqués à ces problèmes, plus préoccupés de nous retracer l'histoire des évènements politiques et militaires que celle des évènements pédagogiques. Dans un livre récent sur « l'enfant et la vie familiale, sous l'Ancien Régime »[3], Ph. Ariès nous montre que c'est au 17ème siècle, en France, qu'on a commencé à prendre conscience de la réalité spécifique et originale de l'enfance, comme d'un être qui mérite un traitement à part, qui doit avoir des jouets, des vêtements, des locaux, un langage à lui. Malheureusement on a insisté immédiatement sur la faiblesse et l'impuissance de l'enfant : « en fait, c'est à cette époque (17ème siècle) qu'on parle vraiment de la faiblesse, de l'imbécillité de l'enfance. Auparavant on l'ignorait plutôt, comme une transition rapidement franchie et sans importance » (p 116).

Il semble donc que ce soit au 17ème siècle qu'on ait commencé à amorcer ce double mouvement qui caractérise l'attitude des adultes envers l'enfant à notre époque :

1. d'attention et de sollicitude envers l'enfant, qui exige de soins, des prévenances, des ménagements, de la tendresse, des jouets, un traitement libéral et compréhensif. Nous reviendrons plus loin sur le fait que l'adulte se montre de moins en moins despotique dans les rapports de coexistence et considère de moins en moins l'enfant comme un objet sans importance.
2. mais en même temps, l'adulte pense de plus en plus qu'il faut donner des cadres à l'enfant, une « bonne éducation », des

[3] Plon 1960

conceptions précises, autrement dit qu'il faut « l'orienter ». On argue là aussi, de la faiblesse pour imposer des « modèles » et se livrer à un Travail très précis de « propagande » à l'égard de l'enfant. Le despotisme dans la transmission des modèles s'accentue et tend à rester seul, alors que le despotisme dans le domaine de la discipline tend à disparaître. Le mouvement, sur lequel nous reviendrons, aboutit à ceci que les milieux pédagogiques cohérents-oppressifs se font de plus en plus rares et tendent à être remplacés par des milieux dont nous ferons la description plus loin.

Nous venons de décrire une première catégorie de milieu pédagogique cohérent, celui dont toutes les forces sont organisées pour obliger l'enfant à capituler et à céder devant l'adulte. C'est un « système d'équilibre » qui présente une très grande unité mais une unité négative, c'est-à-dire que les deux grands éléments du complexe pédagogique, la Famille et l'Extérieur, au lieu de se contredire tendent vers le même but.

***

Le milieu totalement ouvert

Voici tout d'abord le Tableau qui résume l'ensemble des Relations au sein de ce milieu.

	Famille	Extérieur
Attitudes ouvertes	+	+
Richesse culturelle	+	+
Pauvreté culturelle	-	-
Attitudes oppressives	-	-

Ce milieu est l'opposé exact du milieu précédent, bien qu'il constitue, comme lui, un milieu cohérent et unifié qui ne présente pas de ruptures ou de contradictions importantes.

Il ne faut pas, comme on le fait trop souvent, définir ce milieu par « les moyens pédagogiques » qu'on y emploie – c'est-à-dire la douceur, la compréhension… etc. – mais par le changement des buts pédagogiques. La suppression des punitions corporelles ou de toute punition ne caractérise pas un milieu stimulant, mais peut aussi bien caractériser un milieu déséquilibré.

La définition de ce milieu consiste dans le fait que l'enfant n'est plus considéré comme un objet mais comme un sujet, c'est-à-dire qu'on fait attention à ses volontés et qu'on les respecte. Ces volontés sont en effet le signe certain de l'apparition de certains besoins, de certains instincts, et de certaines aspirations. Cela suppose un milieu qui laisse à l'enfant un très grand pouvoir de choisir et de prendre des initiatives, qui coopère avec lui au maximum et qui établisse sa participation à la vie des adultes dans un climat d'Amitié.

Il faut pourtant ajouter une précision importante à cette définition trop globale : c'est que l'ensemble des relations dont l'enfant est le terme possède les caractères que nous venons de définir. Il n'y a pas de faille dans le milieu, pas de contradictions, pas de déséquilibre. C'est un milieu entièrement positif. C'est une synthèse complète d'éléments positifs.

Il n'y a pas dans ce milieu de ces oppositions que nous décrirons plus loin et qui caractérisent les milieux déséquilibrés. Par exemple, il n'y a pas d'opposition entre un milieu extérieur enrichissant et varié et une famille étouffante ou traumatisante. Il n'y a pas non plus d'opposition à l'intérieur des attitudes pédagogiques des adultes.

La synthèse ainsi constituée a plus de valeur par le tout organisé et lié qu'elle constitue, que par les éléments particuliers qu'elle englobe. Ceci est un fait capital qu'on a trop souvent négligé en pédagogie. Trop de pédagogues ont porté leur attention sur un secteur particulier des relations de l'enfant avec le milieu, par exemple sur l'enseignement, alors qu'un élément dans un milieu n'a de valeur et de signification que par l'ensemble des autres éléments qui rentrent en composition dans ce milieu. Seuls les très grands pédagogues comme Rousseau, Maria Montessori ont conçu la pédagogie comme un ensemble complet animé par un esprit qui inspire tout l'ensemble des relations.

Il est inutile de faire remarquer qu'un tel milieu existe très exceptionnellement et n'a aucun moyen, même aujourd'hui, de se trouver réalisé d'une manière habituelle. Il est plutôt le résultat d'une

suite d'accidents heureux qui aboutissent à supprimer les relations oppressives et à favoriser les relations ouvertes. Nous verrons plus loin l'influence possible, dans ce sens, de phénomènes comme la dissociation familiale ou la prospérité économique.

Le milieu a une importance toute particulière comme un idéal vers lequel on peut tendre et qu'on peut chercher à réaliser. Il faudrait parler ici du rôle privilégié des utopies dans tous les domaines où s'exerce l'Action humaine. L'utopie, bien loin d'être une chimère sans efficacité, est au contraire ce qui modèle les projets humains et leur donne un sens et une direction ; c'est un point de tension, une cible, qui permet de comprendre bien des actes particuliers souvent incompréhensibles en dehors d'elle. Je renvoie ici au livre très remarquable de R. Ruyer sur « l'utopie et les utopies » dans lequel l'auteur a souligné fort justement le rôle projectif des utopies dans les conduites humaines. M. Deberre a, de son côté, montré le grand nombre des utopies pédagogiques dans l'Histoire de la Pédagogie.

***

Dire que ce milieu est un milieu « utopique » valable comme un point vers lequel on peut tendre ne veut absolument pas dire que ce soit un milieu sans problèmes et sans difficultés, où tout se passe bien et facilement. Bien au contraire, c'est un milieu qui demande une tension extraordinaire, qui se réalise dans une lutte perpétuelle entre des éléments répressifs et cependant légitimes et des éléments progressifs, plus adaptés au développement de l'enfant.

C'est en effet ici que se pose avec acuité le problème des limites de la compréhension, de l'ouverture et du libéralisme. J'ai déjà montré que les attitudes répressives n'étaient en réalité qu'un système de défense contre l'enfant, de même que les attitudes propagandistes prolongent l'influence naturelle des modèles adultes sur l'enfant. Cela revient à dire qu'il y a à rompre une sorte de « cordon ombilical » et que le milieu ouvert se constitue par le rejet d'attitudes qui semblent naturelles à l'adulte.

Il est parfaitement normal que l'adulte se protège lui-même et protège la communauté des enfants contre l'exubérance et l'inconscience de chaque enfant pris en particulier. Cependant l'adulte n'a que trop

tendance à vouloir ainsi asseoir une Autorité souveraine qui le confirme dans sa supériorité et lui permet de supprimer l'enfance dans l'enfant. Ce faisant, il bloque le développement mental du jeune et favorise en lui des attitudes régressives et dangereuses. Comment concilier les deux exigences, à savoir celle de l'ordre et celle du Développement, celle de la Sécurité et celle de l'Amour ?

La solution heureuse apportée à ce problème définit le « milieu ouvert ». C'est aussi une solution apportée à l'éternel problème de la violence, qui se pose aussi bien dans la Société politique. La formule consiste à accepter de courir des risques et à n'interdire qu'à la dernière extrémité lorsque les personnes et les biens sont manifestement menacés. On délimite l'acte dangereux ou délictueux d'une manière extrêmement stricte et étroite, afin de ne pas empêcher l'ensemble des actions qui restent malgré tout positives et utiles même si elles comportent des dangers. Ce qui veut dire aussi qu'on la délimite objectivement, en suivant l'avis de ceux qui sont concernés et non point en prenant sur soi de vouloir faire le Bien des gens malgré eux.

Les rapports positifs qu'on a normalement avec l'enfant permettent d'infléchir son Action d'une manière bien plus radicale que par la violence, et ainsi la violence, qu'on accepte, dans certaines limites, n'est qu'une solution passagère et transitoire qui se trouve très vite caduque. Le but est de la liquider et les moyens sont adaptés à ce but.

Ainsi le milieu ouvert se définit par le fait qu'il cherche à tout prix à éliminer la contrainte et la violence, contrairement au milieu despotique qui les considère comme des moyens uniques et privilégiés.

***

Le milieu expulsif

Passons maintenant aux milieux opposés à ceux que nous avons décrit précédemment, c'est-à-dire aux milieux qui, loin de présenter unité et cohérence, possèdent au contraire des oppositions marquées, des contradictions et des déséquilibres.

Ces oppositions se situent naturellement aux points de rupture les plus fréquents, que nous avons déjà signalés, à savoir :

- Le passage de la famille à l'extérieur
- Le passage des attitudes concernant la coexistence aux attitudes concernant l'influence, ou mieux le passage des attitudes concernant l'enfant aux attitudes concernant l'adolescent.

Il y a cependant, dans ce domaine, plusieurs sortes d'oppositions possibles qui ne sont pas compatibles entre elles.

Il y a tout d'abord un milieu que nous appellerons « expulsif » qui se caractérise par une contradiction entre les attitudes concernant la coexistence, qui sont des attitudes autoritaires et « répressives », et les attitudes concernant l'influence, qui sont libérales et « ouvertes ». Il résulte de cette contradiction une autre, qui consiste dans l'absence de stimulations à l'intérieur du milieu familial ou « intérieur » et un surcroît de stimulations dans le milieu extérieur. D'où, chez l'enfant, une tendance à « sortir » du milieu familial d'une manière excessive, et même à « fuir » ce milieu autant que cela lui est possible.

Il y a ensuite un autre milieu que nous appellerons « captatif » qui consiste dans une contradiction entre les attitudes concernant la coexistence, qui sont des attitudes libérales et « ouvertes », et les attitudes concernant l'influence qui sont, au contraire, autoritaires et oppressives. Il résulte de cette contradiction un conflit entre le milieu familial qui est très stimulant et très enrichissant et le milieu extérieur qui est un objet de peur et de menaces, et qui n'apporte rien au jeune. D'où, chez les jeunes, une tendance à se faire protéger et l'impossibilité d'accomplir le mouvement de sortie nécessaire à la conquête de l'autonomie.

Il est clair que le second milieu est exactement l'inverse du premier. Ils constituent deux extrêmes qu'il est d'ailleurs facile de repérer dans la réalité et qui correspondent, grosso modo, aux extrêmes socio-économiques.

Examinons tout d'abord le « milieu expulsif » et nous passerons ensuite au milieu « captatif ».

***

A la source de milieu « expulsif », il y a généralement ce qu'on appelle la « démission de la famille ». Expression très équivoque car cette démission est, dans une certaine mesure, une cause de bienfaits pour l'enfant dans la mesure où elle permet une ouverture sur la vie et sur « l'extérieur » en général.

Il vaudrait mieux dire que le milieu expulsif est un milieu qui ne peut ou qui ne veut reconnaître l'enfant comme un enfant. Ce qui veut dire qu'il a tendance à le repousser et à le neutraliser lorsqu'il oppose ses exigences propres aux exigences des adultes et de l'entourage, mais, en même temps, qu'il a tendance à le considérer comme un adulte avec qui on établit des relations d'égal à égal et qu'on ne tient pas « à distance ». Autrement dit, ce milieu n'accepte pas l'enfant dans la mesure où il est différent et où il entre en conflit, mais il l'intègre fort bien dans la mesure où il est un être humain avec qui on peut déjà établir des relations humaines véritables.

Ce milieu refuse « d'orienter » le jeune en le tenant à distance et en lui imposant autoritairement ses modèles, pour la même raison qu'il refuse de le protéger. C'est qu'il manque d'assises économiques et sociales et n'a pas, pour cette raison, à transmettre une conception de la vie qui aurait « réussi ». Nous verrons plus loin qu'il s'identifie le plus souvent avec le milieu défavorisé socio-économiquement. Son insuffisance sur le plan du « don » extérieur ou des possibilités offertes à l'enfant est corrélative de son renoncement à imposer une idéologie et à donner une « éducation ».

Il est donc le contraire d'un milieu « surprotecteur ». Il oscille entre le rejet et l'assimilation pure et simple de l'enfant. Il pratique le rejet avec le petit enfant qu'il ne peut ni assimiler ni comprendre et l'assimilation avec l'adolescent qu'il ne veut pas considérer comme un « mineur » qu'on oriente sans son accord et qu'on modèle comme une pâte molle.

Ces attitudes qui découlent l'une de l'autre et sont en harmonie sont cependant à la source d'une contradiction fondamentale qui définit précisément ce milieu. Examinons les deux membres de cette contradiction :

1) L'enfant est pratiquement rejeté et n'est pas pris en considération. Ceci veut dire que ses activités ne sont pas « reconnues » et qu'il est constamment déconsidéré, humilié, frustré, repoussé.

Ce rejet sur le plan des attitudes profondes s'accompagne de tout un ensemble de sanctions violentes, de punitions, de défenses et d'interdits.

Souvent aussi l'enfant est purement et simplement « jeté dehors », et la raison en est fréquemment que ses parents ne sont pas à la maison. Le « dehors » est un lieu théoriquement favorable si c'est un milieu clos et protégé. Mais il n'en est pas toujours ainsi. Le plus souvent c'est un endroit où l'enfant trouve d'autres gens encore beaucoup moins bien disposés à son égard que ses parents. Si c'est une « garderie », ce sont des surveillantes ou des nourrices. Si c'est la rue, ce sont les adultes qui y passent, les gardiens de square ou les agents de police et surtout les « plus grands » qui exercent leur despotisme sur les plus petits.

Nous verrons, dans le prochain volume, les conséquences psychologiques de cet état de chose : l'affaiblissement intellectuel et surtout les tendances à l'instabilité, à l'agitation… etc., qui en résultent.

Le milieu ne se contente d'ailleurs pas de « neutraliser » l'enfant. Il valorise ses propres attitudes, comme il arrive le plus souvent. Il affirme la valeur de l'autorité dans le domaine éducatif, l'efficacité de la violence.

2) Plus l'enfant grandit, plus ces attitudes « répressives » font place à des attitudes « coopératives » et « participatives ». La contradiction réside donc exactement dans la superposition d'attitudes oppressives et d'attitudes ouvertes et la réunion, chez l'enfant, des tendances psychologiques qui en résultent.

Plus l'enfant grandit en effet, plus le milieu s'aperçoit qu'il peut le traiter comme un adulte, car il n'a pas du tout envie de s'occuper d'un enfant soit au point de vue matériel soit au point de vue moral.

Cette attitude se traduit de deux manières, en apparence opposées mais complémentaires. D'une part, le milieu établit avec le jeune de vraies relations de collaboration et d'amitié. Il s'ouvre volontiers à lui, lui montre ses difficultés et ses problèmes, le fait participer à ses préoccupations, comprend ses soucis et ses inquiétudes… etc. Le jeune se trouve ainsi progressivement initié aux secrets de l'existence, aux mystères de la réalité du monde et de la société, aux réactions des hommes… etc. Cela l'aide beaucoup à accomplir le passage difficile de la famille au monde extérieur. D'autre part, le milieu oblige le jeune à « sortir » et à s'en aller, et cette attitude prolonge l'attitude expulsive précédemment analysée. Le jeune se trouve donc plongé précocement dans la société adulte et

dans le monde du Travail. Il est amené à faire de nombreuses expériences qui l'enrichissent et lui ouvrent des horizons nouveaux.

Essayons d'analyser de plus près les sources de stimulations qui s'ouvrent alors au jeune et qui vont lui permettre un vrai développement mental et l'accès à la maturité.

Il y a d'abord toutes les choses qui se passent à l'extérieur, dans les villes, surtout les grandes villes, et plus encore dans les centres ou les bas quartiers des grandes villes. Il existe dans ces endroits, un tissu extrêmement complexe de Relations humaines, de contacts, d'informations, de spectacles, d'incitations qui sont par eux-mêmes des éléments culturels. Encore une fois, il est erroné de porter sur ces choses un jugement défavorable sous prétexte qu'elles peuvent satisfaire accidentellement certains besoins pervers des enfants dont elles ne sont d'ailleurs pas responsables ; elles ne peuvent en réalité que donner un aliment à ces besoins, comme par exemple l'agressivité, qui sont nés le plus souvent dans la famille des attitudes faussées des parents ou des éducateurs.

Il faut ajouter à ces stimulations des villes l'influence des « mass médias » qui touchent la jeunesse : cinéma, radio, presse, télévision… etc. Ces instruments sont toujours, je le répète, des éléments d'information et de culture, et ils ne deviennent nocifs, eux-aussi, que dans la mesure où ils offrent des images attendues et désirées par des enfants que leur milieu a perturbé.

Enfin, un troisième élément qui contribue à créer le déséquilibre est l'École, du moins sous sa forme moderne. Tout d'abord l'École offre à l'enfant la possibilité de s'intégrer à des groupes et de faire ainsi l'expérience de la camaraderie et de l'amitié, en même temps que d'avoir la possibilité de rapports extrêmement positifs. Ensuite, l'École ouvre souvent des horizons sur le monde, si elle sait adopter des méthodes pédagogiques assez souples et assez ouvertes. Elle joue donc pratiquement le même rôle que la Cité ou la Rue, bien que d'une manière plus dogmatique et moins certaine.

L'enfant qui vit dans une famille qui ne songe qu'à le réprimer et à le rejeter et qui n'est pas soucieuse de l'orienter dans une direction idéologique précise, et qui vit par ailleurs au sein d'un milieu riche en incitations de toutes sortes est soumis à un régime de « douche écossaise ». Pratiquement, il passe sans cesse d'une famille qui symbolise pour lui l'ennui, la frustration et les désagréments à un

« extérieur » qui lui apporte des images grisantes et passionnantes et qui suscite en lui une prise de conscience qui se retournera ultérieurement contre les éléments négatifs du milieu. L'abandon où est laissé l'enfant, qui se combine avec les éléments répressifs du milieu, devient ainsi, indirectement, un facteur de culture et de progrès.

Nous réservons pour le chapitre suivant l'analyse des effets psychologiques de ce milieu sur l'enfant. Nous voulons seulement signaler ici le conflit latent engendré par des éléments opposés, positifs et négatifs. Nous assistons à une sorte de déséquilibre qui aura des effets propres en dehors des effets de chacun des éléments en lutte.

Historiquement l'apparition de tels milieux coïncide avec le phénomène de l'industrialisation-urbanisation qui a eu une double incidence laquelle explique les contradictions engendrées. D'une part, la création d'un prolétariat et de masses extrêmement misérables a rendu de plus en plus difficile la prise en charge des enfants par la famille, au moins dans le domaine pédagogique. L'enfant se trouve toujours dans les milieux très défavorisés, plus ou moins rejeté, abandonné et supprimé. Le prolétaire qu'on a défini comme celui « qui n'a que sa progéniture » n'a en réalité même pas cette progéniture. Celle-ci, trop abondante, crée pour lui une gêne et un ennui permanents, même si elle lui apporte des satisfactions appréciables. D'autre part, il ne peut exercer sur elle l'influence qu'il désirerait, faute de temps et de moyens. Il est donc obligé à la fois de se heurter à ses enfants, éléments hostiles, et de les laisser à eux-mêmes. Ici intervient le deuxième élément qui vient contredire le premier. L'enfant abandonné dans la grande ville subit toutes les influences possibles, toutes les incitations, assiste à tous les spectacles, reçoit toutes les informations. Tout ceci n'est pas mauvais en soi, bien au contraire, mais lorsque cela rentre en composition avec les éléments précédents, il en résulte des conflits graves que nous analyserons ultérieurement. Pratiquement, cela donne, nous le verrons, la délinquance, le dévoiement et les perversions. Mais nous ne voulons pas anticiper sur ce qui suivra.

***

Le milieu captatif

La deuxième catégorie de milieux conflictuels – celui que nous appelons « captatif » – présente des caractéristiques opposées à celles du premier, bien qu'il se définisse lui aussi par l'opposition entre des éléments contraires, positifs et négatifs.

Nous n'avons plus affaire ici avec un milieu qui ne peut pas intégrer l'enfant et qui a tendance à le rejeter, tout en le considérant comme un adulte dès qu'il le peut, mais au contraire avec un milieu qui ne considère jamais le jeune que comme un enfant, qu'il faut protéger, soutenir, choyer, aimer, mais aussi, par voie de conséquence, tenir à l'écart de la vie, protéger des « mauvaises influences », remplir de bons principes choisis par avance… etc. Il s'agit donc en réalité d'un milieu surprotecteur. Ce milieu naturellement ne peut résoudre le problème de l'accès du jeune à l'autonomie et assurer le difficile passage de la famille au monde extérieur. C'est un milieu qui se referme sur lui-même et qui, dans son souci exagéré de donner une « éducation », d'orienter, de faire le bien du jeune malgré lui, empêche le saut définitif dans la vie.

Ce qui détermine fondamentalement la psychologie de ce milieu, c'est l'idée que le jeune « lui appartient », est à lui et qu'il en a la responsabilité. Ce sentiment de possession et même de propriété entraîne un désir louable de développer au maximum les aptitudes, les possibilités, la santé… etc., mais aussi le désir de conformer entièrement le jeune à soi-même, à ses idéaux, à ses modèles et en fin de compte, à empêcher qu'il vous échappe. Plus généralement, le jeune est considéré comme un « objet » qu'on modèle et qu'on forme et non comme un sujet qui se détermine lui-même et qui agit avec ses propres ressources. Le milieu « exploite » le jeune et l'aliène, au sens fort du mot, parce qu'il est lui-même un milieu installé dans l'existence, sûr de ses idéaux, se rassurant lui-même par toutes sortes de formules magiques qui s'appellent Religion, Argent, Pouvoir… etc. Il a à l'égard du jeune l'attitude générale qu'il a envers le monde tout entier qu'il croit pouvoir utiliser comme instrument au service de sa sécurité, de son confort et de sa survie. Nous montrerons plus loin que ce milieu pédagogique s'identifie généralement avec le milieu favorisé socio-économiquement.

Cette apparente unité du milieu surprotecteur cache en réalité une contradiction se situant dans le domaine des attitudes. Observons cette contradiction :

1) Les rapports avec l'enfant sont excellents, et d'autant plus qu'il est plus jeune. La prise en charge matérielle et biologique est le souci

premier du milieu qui n'hésite pas à lui sacrifier tout ce qu'il doit. C'est d'ailleurs souvent au nom des impératifs de sécurité et de santé qu'il justifie toute sa captativité ultérieure.

L'enfant vit dans un climat d'affection et de bienveillance. On est attentif à ses besoins et à ses exigences. On lui apporte les choses qu'il réclame. On lui apporte la présence des adultes qui peuvent d'ailleurs être là presque constamment. On se met à son service.

Le milieu ne multiplie pas les interdits et les défenses. Il est très permissif. Il laisse faire beaucoup de choses. Il donne à l'enfant une liberté et une indépendance extrêmement grandes. Il a le souci de lui permettre de s'exprimer, en lui apportant seulement les outils dont il a besoin.

Il le laisse même sortir à l'extérieur, mais seulement dans des endroits clos et protégés, dans des jardins pour enfants, des squares, des parcs… etc. qui n'ont rien de commun avec la rue. Il lui offre de nombreuses stimulations par les voyages, les distractions… etc.

On constate une tendance identique dans le domaine scolaire, au moins au niveau de la scolarité élémentaire. L'école reste certes foncièrement autoritaire mais elle s'oriente vers des formules actives et libérales. C'est ce qui se passe d'une manière très nette dans les grands pays modernes, en particulier les pays anglo-saxons.

De toute façon, les parents sont plus soucieux de voir leur enfant s'épanouir et être en bonne santé que réussir brillamment dans le domaine scolaire. L'obsession ou bourrage s'atténue.

Toutes ces attitudes caractérisent ce qu'on a appelé les pédagogies progressives qui s'imposent de plus en plus dans certains pays.

2) Cependant les attitudes changent foncièrement à l'adolescence, ou plus exactement les attitudes précédentes demeurent mais elles s'associent désormais à d'autres attitudes comme celles que nous avons rangées dans les catégories « attitudes propagandistes ».

Le milieu, jusqu'ici très libéral, devient maintenant autoritaire mais sur le plan idéologique. Il continue à manifester son protectionnisme mais celui-ci change de nature et au lieu de rester limité à une simple bienveillance et attention aux besoins de l'enfant, il se mue en un véritable « couvage » aboutissant à couper le jeune du monde, à l'empêcher de prendre son envol, à le remplir de notions et de principes

qu'il ne s'est pas constitué lui-même. A vrai dire, les circonstances et la situation du jeune qui découlent elles-mêmes de conditions historiques et sociologiques ne favorisent pas sa « sortie ». La sollicitude du milieu le pousse en effet à allonger la période d'enfance, c'est-à-dire la période où l'enfant n'est pas à sa charge mais à la charge des autres. Il veut que le jeune fasse des « études » aussi longues que possibles pour accéder à une meilleure « situation sociale ». C'est une des conditions primordiales pour un développement maximum. Mais il en résulte que le jeune est obligé de vivre en symbiose avec le milieu parental. Il est obligé en particulier de vivre chez ses parents ; et dépend en tous cas d'eux économiquement jusqu'à un âge très avancé.

Il en résulte que le jeune a tendance à s'imprégner des « modèles » fournis par le milieu. La transmission est automatique et inconsciente. Le spectacle fourni par un comportement du milieu tend à suggérer une attitude semblable chez le jeune. Cette transmission par contact est un des moteurs les plus puissants de la propagande et de la publicité. Elle s'explique par cette tendance inhérente à la psychologie humaine à suivre une voie déjà ouverte et à éviter une voie qu'il s'agit d'inventer. C'est un phénomène d'inertie psychologique. Cette inertie est évidemment combattue par d'autres tendances qui apparaissent peu à peu et qui poussent à l'autonomie et à l'originalité, mais il faut que celles-ci soient soutenues et encouragées pour qu'elles puissent donner tous leurs fruits.

Or, le milieu, bien loin de renforcer les tendances en question, les combat et les dévalorise ; bien souvent il y voit seulement une sorte de « crise passagère » ce qui lui permet de n'en pas tenir compte. Au fond, il redoute la « sortie » et il la bloque de toutes les façons possibles.

Quels sont les moyens qu'il emploie pour pratiquer ce blocage ? Ce sont les moyens que nous avons analysés quand nous avons parlé des attitudes propagandistes. Nous ne revenons pas là dessus. Contentons-nous de signaler la forme nouvelle qu'ils prennent dans un tel contexte pédagogique.

Tout d'abord, le milieu joue, consciemment et inconsciemment, sur les liens très forts qu'il a établis précédemment avec le jeune dans le domaine affectif. Il pratique ici une espèce de chantage qui consiste à dire qu'il faut le croire et adopter ses solutions puisqu'il montre tellement d'amour et tellement de sollicitude. Cela joue à la fois d'une manière objective et d'une manière subjective. D'une manière objective, toutes les valeurs du milieu se trouvent colorées d'une espèce de teinture

sympathique et accueillante du seul fait qu'elles sont présentées par des gens sympathiques et accueillants. Le monde extérieur, même s'il attire, se trouve « dévalorisé ». En particulier, les personnes qui agissent autrement que celles du milieu provoquent une espèce de dégoût et de répulsion. C'est une des bases du racisme, qui est un phénomène lié à la sensibilité. D'une manière subjective, l'affection du milieu joue comme un « argument » en faveur de ses solutions. Le jeune a peur de se mettre en rupture avec le milieu s'il adopte des attitudes contraires aux siennes. Et puis, il pense que des gens qui lui veulent tellement de bien ne peuvent pas l'inviter à des attitudes contraires à ses intérêts véritables.

Le second moyen consiste dans une argumentation véritable et explicite du milieu. Celui-ci, qui a créé un climat tellement chaud et affectif dans l'enfance, insiste sur les dangers du monde, de la vie, de l'amour, de la passion, de l'action… etc. Il noircit cet univers extérieur qui fait déjà tellement peur au jeune, même s'il se sent attiré par lui. Il multiplie les menaces, non pas en en créant de toute pièce, comme dans l'enfance, mais en insistant sur celles qui existent réellement, qu'il exagère et qu'il souligne.

Le dernier moyen, le plus fort, consiste dans une espèce d'abstentionnisme systématique du milieu qui refuse d'avoir avec le jeune des vrais rapports d'amitié. Or, le jeune attiré par le monde extérieur et craignant en même temps de s'y insérer a besoin de médiateurs, c'est-à-dire que ce monde lui soit présenté dans une expérience déjà vécue et qu'on accepte de lui communiquer. Il faut d'une certaine manière faire avec lui la route qui mène au monde, qu'il ne peut pas faire seul. Il faut valoriser le monde à ses yeux au lieu de lui faire peur. À la place de cela, le monde dont nous parlons ici établit une distance entre lui et le jeune de telle sorte qu'il n'y a pas de communication véritable.

La distance entre le jeune et le milieu crée du même coup la distance entre le jeune et le monde. La conséquence en est que le jeune ne se développe ni ne s'enrichit ; il devient le réceptacle de tous les stéréotypes du milieu, de tous les mythes ambiants, de tous les modèles. Le milieu s'en félicite puisqu'il recherche ce but. Il appelle cela « avoir une bonne influence », « donner une bonne éducation », « donner le bon exemple » alors qu'il ne fait que fabriquer un jeune invertébré.

Nous voyons par cette analyse que le déséquilibre au sein du milieu captatif est beaucoup plus profond que celui du milieu expulsif. Il s'agit en effet d'un milieu qui donne des bases, jette des fondements, crée des aptitudes, et qui, là-dessus, ne construit rien. La frustration qui en résulte est extrêmement profonde car il y a création puissante d'un appel et cet appel n'est pas satisfait. On pourrait même parler d'une sorte d'hypocrisie de ce milieu, dans la mesure où il a l'air de construire un jeune fort et en bonne santé, alors qu'il ne fabrique qu'un enfant prolongé dans la mesure aussi où il a utilisé des valeurs libérales et affirme l'indépendance de l'enfant, alors qu'il est foncièrement autoritaire. Nous verrons ultérieurement les conséquences très graves au point de vue psychologique de cette espèce de rupture.

En fin de compte, ce déséquilibre se ramène à une opposition entre les attitudes dans le domaine de la coexistence et les attitudes dans le domaine de l'influence. Le milieu accepte fort bien l'enfant, qui n'est pas du tout rejeté ou partiellement abandonné comme dans le milieu expulsif. Mais cette bonne intégration s'accompagne d'un déni de « posséder » le jeune à tous les plans et aboutit donc à des attitudes exactement opposées aux précédentes, bien qu'elles en découlent en apparence.

Cette contradiction entre l'action pédagogique sur le plan de la coexistence et sur le plan de l'influence s'explique en grande partie par les progrès scientifiques et techniques accomplis depuis quelques siècles par notre civilisation. C'est un phénomène moderne qui se constate surtout dans les grands pays techniquement avancés comme par exemple les pays anglo-saxons.

Tout d'abord le progrès technique a peu à peu fait prendre conscience de la nécessité de permettre aux enfants de développer leurs aptitudes essentielles. Or, on s'est vite aperçu que l'enfant s'abêtissait et s'abrutissait si on le martyrisait et si on ne le laissait pas s'exprimer suffisamment. On a réalisé que l'Intelligence de base se développe surtout dans et par l'Action, et qu'il est nécessaire de laisser agir l'enfant si on veut le voir devenir intelligent. On a compris aussi la nécessité du sport, du grand air, des exercices physiques qui développent le corps et apportent la santé. Tout ceci va dans le sens d'une prise de conscience des exigences de l'hygiène, du confort et de la sécurité.

En même temps, les pédagogies progressives et actives se sont développées et ont fini par avoir une influence sur les méthodes d'éducation. Toutes ces pédagogies s'adressent surtout au petit enfant

et visent à lui permettre d'agir et de s'exprimer. Elles ne concernent aucunement l'adolescent et ne critiquent pas par exemple l'influence des « modèles sociaux » ou des stéréotypes familiaux. Elles se sont qualifiées elles-mêmes de pédagogies actives et ont connu un développement considérable dans les grands pays modernes comme l'Amérique, l'Angleterre, la Scandinavie, la Belgique, la Suisse… etc. Leur influence a d'ailleurs été très bienfaisante et a abouti à une véritable libération du petit enfant.

Cependant leur influence était souvent purement négative et aboutissait seulement à changer les méthodes pédagogiques par exemple à supprimer les punitions corporelles. Elles n'allaient pas jusqu'à une critique radicale de la notion d'Éducation. Bien au contraire, ces pédagogies s'accompagnaient souvent d'un extrême puritanisme au plan moral et d'une volonté farouche de récupérer le jeune, surtout à l'adolescence, de « l'orienter », de l'intégrer totalement aux groupes. Il en est résulté une formidable dictature des adultes sur les jeunes, une prise de possession complète des uns par les autres, et nous verrons plus loin que cette « captation » a fini par empêcher le jeune d'accéder à une véritable maturité, l'a maintenu à l'état de « bébé » et a créé en lui des complexes « d'attachement à la mère », l'impossibilité de se libérer complètement et d'acquérir une personnalité tout à fait autonome.

Chapitre 6

Dynamique des milieux pédagogiques

Le chapitre précédent nous a amené à montrer qu'un milieu n'est en réalité qu'un certain « système d'équilibre » et à analyser les différents systèmes d'équilibre qui peuvent se produire. Nous avons ainsi décrit des milieux cohérents et unifiés consistant dans un système d'équilibre stable et des milieux conflictuels réalisant un système d'équilibre instable.

Il nous reste maintenant à voir comment se réalisent « de facto » ces différents systèmes d'équilibre, quelle est leur dynamique interne et leur origine.

En effet il ne suffit pas, comme nous l'avons fait dans le premier chapitre, d'étudier les différentes attitudes pédagogiques ou ressources pédagogiques individuellement, par exemple ce que représente l'autoritarisme du père ou le coopératisme de la mère et ce qui les cause. Il faut encore connaître les facteurs qui déterminent le système d'équilibre en tant que tel, c'est-à-dire comme ensemble de ressources et d'attitudes formant un tout ayant une certaine structure. Il faut trouver aussi la dynamique du système de relations en tant que système de relations. Il faut embrasser la totalité de l'environnement de l'enfant à travers la totalité de son enfance et voir les principes qui règlent l'une et l'autre.

Nous n'avons jusqu'ici qu'effleuré ce problème en parlant des différents milieux c'est-à-dire des différents systèmes d'équilibre. A propos de chacun d'eux nous avons déjà entrevu un certain nombre de facteurs déterminants. Cependant nous n'avons pas fait une étude rationnelle et systématique de ces facteurs.

***

Il semble qu'il y ait deux catégories de facteurs qui interviennent pour expliquer qu'un milieu se structure de telle ou telle façon tout au cours du temps.

La première catégorie pourrait être appelée catégorie morphologique, la seconde catégorie fonctionnelle.

Les facteurs de la catégorie morphologique modifient essentiellement la composition du milieu, en tant que celui-ci comprend des individus, des groupes humains, des institutions. En effet, avant même que les parties de l'environnement aient des attitudes et des caractéristiques pédagogiques ou sociologiques, ils existent ou ils n'existent pas. D'autre part, ils existent en un certain nombre. Ils sont situés géographiquement. Ils ont une certaine implantation.

Naturellement, leur existence pure et simple dépend de l'évolution sociologique dans son ensemble. Cependant, elle n'implique en elle-même aucune « valeur » pédagogique ou idéologique ou culturelle. Le fait par exemple que le père existe dans une famille ne permet d'en conclure qu'il a telle ou telle attitude. Son existence lui permet seulement d'avoir tel ou tel type d'action qui dépend du contexte sociologique général.

Au niveau de l'analyse, on peut fort bien distinguer la composition du milieu, c'est-à-dire l'ensemble des éléments qui entrent en relation avec l'enfant, de sa nature et de ses orientations.

Les facteurs de la catégorie fonctionnelle modifient au contraire les tendances, les comportements, les valeurs de ces objets qui constituent matériellement le milieu. C'est ici que nous touchons vraiment le niveau des relations. En effet, telle relation entre le père et l'enfant par exemple est déterminée essentiellement par l'ensemble des ressources, attitudes, idéologies, comportements du Père. Le fait qu'il existe est seulement la « condition sine qua non » de cette relation.

Il est important avant d'attaquer les « facteurs » mêmes qui interviennent dans ces deux domaines de procéder à une espèce de nomenclature des réalités qu'on rencontre dans chacun d'eux.

Prenons tout d'abord les réalités de la catégorie morphologique.

On rencontre tout d'abord ici la composition de la famille. Celle-ci peut être complète ou incomplète. Elle est complète si elle comporte les trois éléments fondamentaux de la constellation familiale, à savoir le Père, la Mère et l'enfant. Elle est incomplète, s'il manque un de ces éléments. D'autre part, la famille peut être élargie ou restreinte. Elle est élargie, si les autres éléments de la famille, tels que les grands-parents, oncles et tantes, cousins et cousines… etc. existent. Elle est restreinte s'ils n'existent pas ou n'ont pas la possibilité matérielle d'intervenir. Il y a ici une infinité d'éventualités. Enfin, la famille peut être nombreuse s'il y a beaucoup d'enfants, ou étroite s'il y a seulement un enfant ou deux.

A côté de la famille il y a le « monde » c'est-à-dire tout ce qui est extérieur à la famille. Celui-ci consiste dans l'ensemble des réalités humaines et matérielles qui, sans être faites pour l'enfant, peuvent cependant entrer en relation avec lui, par exemple une ville, la rue, des moyens de distraction, des journaux… etc. Il consiste aussi dans toutes les institutions formelles ou informelles qui sont structurées explicitement en fonction de l'enfant, par exemple l'école, des groupes de jeunes, des bandes d'enfants… etc.

Il est bien certain que la présence ou l'absence de ces réalités dépendent de l'évolution sociologique totale. Par exemple, telle famille est établie dans un bas quartier de grande ville. C'est le résultat d'un mouvement d'émigration. La grande elle-même correspond à un certain stade de l'évolution sociologique… etc. Nous reviendrons là-dessus ultérieurement.

On peut assister à des variations importantes de la composition du milieu, par rapport à un certain enfant. Il est rare que cette composition reste stable. Tout d'abord l'évolution sociologique générale peut déterminer des changements appréciables, par exemple des déplacements de la famille. D'autre part, des accidents divers peuvent survenir : mort d'un membre de la famille, disparition de telles restitutions… etc. Ces accidents eux-mêmes dépendent indirectement de l'évolution sociologique générale.

Il est important d'envisager la structure du milieu dans une perspective évolutive. Il faut en effet déterminer à partir de quelle durée d'intervention d'un élément et par rapport à quelle situation dans le temps, cet élément modifie la structure générale du milieu dans tel ou tel sens. Par exemple, que penser d'un milieu familial dans lequel le père existait à une certaine époque, quand l'enfant était jeune, puis a disparu

? Que penser d'un milieu dans lequel un nouveau père ou une nouvelle mère sont apparus à un certain moment… etc. ?

En ce qui concerne les réalités de la catégorie fonctionnelle, la nomenclature que nous proposerons rejoint celle que nous avons adoptée dans les précédents chapitres. Il y a d'un côté toutes les réalités qui peuvent apparaître comme des ressources matérielles ou culturelles qui permettent un certain fonctionnement et certaines relations avec l'enfant. Il y a de l'autre toutes les réalités qui constituent des « attitudes » des personnes humaines en situation pédagogique, lesquelles médiatisent les ressources précédentes en ce sens qu'elles les offrent ou qu'elles les refusent. Ces attitudes dépendent elles-mêmes des idéologies, des croyances, des problèmes, de toute la psychologie des personnes en question. Nous avons déjà analysé et étudié longuement les différentes sortes d'attitudes qu'on peut rencontrer.

Contrairement à ce qui se passe pour le domaine morphologique, les réalités précédentes sont susceptibles de variations à l'infini, c'est-à-dire de changements dans le temps innombrables. Par exemple, les parents peuvent modifier progressivement leur pédagogie pour l'adapter à l'enfant ou pour éviter de répéter certains échecs passés… etc. En fait, je ne pense pas qu'on assiste à des changements tellement rapides. La psychologie humaine, comme les ressources, se modifient très lentement, selon un rythme presque végétatif. Les changements brutaux ne sont naturellement pas exclus mais ils sont rares.

Tous les éléments que nous venons de passer en revue dépendent tous de l'évolution sociologique générale, c'est-à-dire que leur association, leur composition, leur structuration dépendent de cette évolution. Naturellement ils n'en dépendent pas de la même manière. Par exemple, la composition de la famille, le fait que le père ou la mère soient présents ou absents… etc. ne dépend pas de l'évolution sociologique de la même façon que l'idéologie pédagogique parentale ou l'organisation de l'école. Cependant tout, en dernière analyse, se ramène aux grands mouvements qui affectent les peuples et les sociétés.

Il faut donc, si nous voulons comprendre la manière dont se structurent les milieux pédagogiques, jeter un coup d'œil sur l'évolution de notre société, brosser rapidement un tableau de cette évolution.

***

La Sociologie ou l'Histoire ne nous apportent guère de renseignements sur l'évolution des pédagogies au cours du Temps, bien qu'elles nous informent très abondamment sur les doctrines pédagogiques, qui ont en fait, beaucoup moins d'importance. Quelques études anglo-saxonnes ou françaises ont cependant essayé de faire la lumière sur les mœurs pédagogiques dans l'Histoire de notre pays (Ariès) ou dans certaines sociétés primitives (Ariès).

Il nous est donc difficile de rentrer dans les détails, faute de les connaître avec assez de précision. Force est de rester dans les lignes générales et de retracer en gros l'évolution historique.

Voici comment se présente cette évolution historique si on la regarde de haut.

Tout d'abord il ne semble pas que les attitudes libérales ou ouvertes aient été ou soient connues dans les sociétés primitives. Nous sommes loin des conceptions du 18ème siècle sur le « bon sauvage » ou des conceptions du 19ème siècle sur la « promiscuité primitive ». La sociologie voit de plus en plus dans les sociétés primitives des sociétés hyper autoritaires où l'individu n'a pratiquement aucun droit, où chacun de ses actes est réglé à l'avance par des rituels minutieux, où la collectivité impose souverainement ses normes et ses impératifs.

Il en est de même dans les rapports entre les adultes et les enfants. Lorsque ceux-ci sont jeunes, ils n'ont d'autre droit que celui de ne pas se montrer et de ne pas se manifester, comme l'a montré M. Mead dans certaines de ses études. Les plus grands enfants déchargent les parents de leur rôle de surveillants et reçoivent les punitions si tout n'est pas parfaitement en ordre. C'est une conception purement répressive et la permissivité est extrêmement faible. Lorsque les enfants grandissent, ils sont intégrés progressivement dans le circuit du travail adulte où ils reçoivent les charges inférieures, les plus dures et les plus rébarbatives. En même temps, ils sont initiés progressivement aux normes du groupe par tout un ensemble de rites de passage et d'initiations. Ils apprennent ainsi à régler chacune de leurs actions et chacun de leurs gestes sur les modèles ancestraux, qu'il ne leur est pas permis de discuter ou de rejeter. Ils s'imprègnent aussi des mythes religieux qui donnent réponse à l'avance à tous les problèmes et à toutes les difficultés. Ce sont des

systèmes magiques qui doivent protéger contre une nature hostile ou malveillante et donner pouvoir sur les grandes forces cosmiques.

De telles pratiques seraient totalement étouffantes et ne permettraient pas le moindre développement mental, s'il n'y avait au sein de ces systèmes magico-religieux toute une part faite à l'imagination, à la sensibilité et à l'art. Mais on n'assiste jamais à une véritable libération des valeurs esthético logiques qui restent toujours enfermées dans un cadre strictement religieux et traditionnel.

La part faite à l'art et à la créativité en général, semble opposer les sociétés primitives proprement dites à des sociétés beaucoup plus évoluées comme la société chinoise ou la société hindoue. En Inde, par exemple, la Religion a donné lieu à une profusion invraisemblable de mythes, de personnifications, de légendes où la part faite à l'art est très forte ; de même le yoga n'est pas seulement une technique permettant de réduire les processus vitaux, c'est aussi une culture du corps s'orientant nettement vers une certaine forme de sport.

Malgré tout, l'accent reste mis, aussi bien en Extrême-Orient qu'ailleurs sur l'anéantissement de la personnalité, le renoncement, l'indifférence, l'apathie, le « nirvana », c'est-à-dire sur la réduction de la vie, ce qui s'explique bien dans des civilisations obsédées par la faim, la soif, la guerre et la mort et incapables d'arriver, par des moyens techniques à une véritable domination de l'homme sur la Nature. C'est une réponse au problème quotidien de la survie que ce stoïcisme forcené qui apprend à nier le désir, l'appétit, l'instinct et à se réfugier dans un état de mort « en sursis ». Le christianisme, plus occidental, va beaucoup moins loin dans ce sens et consiste davantage à faire des promesses positives de bonheur futur ou de protection divine.

Dans le domaine pédagogique qui nous intéresse ici, cela veut dire que la part « d'éducation », au sens moderne du terme, c'est-à-dire de « propagande » sur le jeune, est considérable dans de telles civilisations. Pratiquement, tout l'enseignement se ramène à un phénomène de transmission idéologique. Celle-ci se fait d'ailleurs plutôt au sein de la famille par l'exemple et la parole. Le christianisme n'a pas inventé le processus d'imitation avec « l'imitation de Jésus-Christ ». Tout le bouddhisme est fondé sur l'imitation de Bouddha. Chaque enfant doit devenir un « petit Bouddha ». Toutes les formes d'incarnation dans les différentes religions visent d'ailleurs à résoudre un problème pédagogique : celui de l'exemple et du « modèle ». On n'imite pas un Dieu transcendant tandis qu'on peut imiter un Dieu qui s'est fait homme

ou un homme qui est devenu un dieu. Qu'on se rappelle la formule chrétienne des Pères grecs : « Dieu s'est fait homme afin que l'homme devienne dieu ».

***

L'introduction d'un certain libéralisme au sein de la pédagogie semble s'être faite tout d'abord dans les grandes sociétés du bassin méditerranéen et tout particulièrement dans la société grecque.

Au point de départ, il y a un processus socio-économique fondamental : la prospérité économique à laquelle sont arrivées ces sociétés, due elle-même probablement au caractère favorable des conditions naturelles.

Cette prospérité a engendré une double conséquence et chacune de ces conséquences comporte elle-même, des implications pédagogiques.

La première conséquence est l'apparition d'une catégorie d'hommes riches et puissants écrasant une autre catégorie qu'elle met à son service. C'est l'exploitation de l'homme par l'homme et le phénomène de l'esclavage. Il est vrai que la domination de certaines personnes sur d'autres n'est pas un phénomène spécifiquement méditerranéen. Cependant il n'a pris sa véritable forme que dans ce contexte géographique. Son développement était beaucoup plus difficile dans les civilisations primitives ou orientales, à cause du caractère précaire de toute puissance dans un monde où la nature menace sans cesse l'homme de le réduire à néant ; on communie plutôt ici dans la commune misère et dans les constructions magiques édifiées pour s'en protéger ; les hiérarchies, si elles existent, sont religieuses, sacerdotales, ou administratives ; les sociétés les plus primitives connaissent davantage les divisions en castes que les divisions en classes, et même s'il y a des correspondances fortuites entre les deux, les divisions en classes restent secondaires.

Au contraire, dans le bassin méditerranéen, le phénomène de classes a pris une place considérable et s'est d'ailleurs appuyé sur un autre phénomène parent : l'impérialisme. La classe puissante et riche possédant la force militaire peut non seulement écraser une autre classe mais se livrer à des guerres de conquête qui lui permettent d'écraser

d'autres nations et de s'alimenter en esclaves. Le monde romain s'est édifié selon ce schéma. La « Pax romana » est une forme très évoluée de colonialisme où l'assimilation se combine astucieusement avec la ségrégation, au service de la domination romaine.

La conséquence psycho-sociologique essentielle, c'est qu'il existe désormais une catégorie d'hommes qui sont rejetés de la société des gens « bien », honnêtes et considérés, qui sont coupés des idéologies de groupe, qui ne participent pas aux « modèles « communs », qui sont exclus, en un mot, de la collectivité morale. Nous retrouverons les mêmes caractères dans le prolétariat moderne.

Les esclaves méprisés et abhorrés vont se jeter sur tous les idéaux étrangers et faire de ces idéaux leur aliment intellectuel. C'est ainsi que le christianisme a été tout d'abord une religion d'esclaves. Il pouvait l'être parce qu'il était, au point de départ, une religion juive c'est-à-dire une religion étrangère. L'esclave, ne participant pas à la religion officielle, pouvait se donner sa religion à lui.

Cependant les idéaux et les religions des esclaves n'ont pas du tout les mêmes caractères que les idéaux et les religions des maîtres. Ils ne constituent pas tellement des constructions magiques destinées à obtenir un pouvoir sur les forces cosmiques qu'une expression des besoins, des aspirations, et des désirs des esclaves, beaucoup plus près des vrais besoins, aspirations et désirs naturels de l'homme. Le christianisme d'avant Constantin est une affirmation de l'esprit communautaire, de l'esprit d'entraide, de la haine des hiérarchies, c'est-à-dire le contraire de ce qu'il deviendra plus tard. Au moment où il assimile les idéologies régnantes dans le bouillon syncrétique de l'alexandrinisme, il se présente comme un levier puissant au service de la lutte des classes, de la communication entre les hommes, de l'amour spontané pour le prochain.

Le résultat de ceci au point de vue pédagogique c'est que, pour la première fois dans l'humanité, une catégorie d'hommes ne songe plus à transmettre à ses enfants des « modèles » et idéaux soigneusement définis dans des formules toutes faites qui protègent contre les risques de l'existence. Pour la première fois, la sécurité ne devient plus obsessionnelle et laisse place à l'aspiration vers la liberté, de nature toute différente. Pour la première fois, la créativité, l'imagination, la sensibilité se trouvent libérées du carcan religieux et vont pouvoir s'épanouir tout à leur aise.

Il en résultera, dans le bassin méditerranéen, la naissance d'un véritable humanisme ayant des composantes différentes : d'un côté la recherche du plaisir, du « bien vivre », de la sensualité, de l'autre l'art et la Science démystifiés, laïcs, libres, capable de toutes les audaces et prêts à toutes les recherches.

Il est vrai que les grands représentants de cet humanisme sont issus, la plupart du temps, des classes dominantes, pour une raison que nous verrons plus loin.

Cependant, il n'y a là qu'un accident qui masque la réalité profonde des choses. Les artistes et les savants s'alimentent, en fait, à des sources populaires. Ils puisent leur inspiration et leurs techniques auprès de ces gens qui se trouvent rejetés dans les emplois mécaniques méprisés mais seuls vraiment créateurs. Au départ, il y a toujours la construction du temple égyptien, du temple grec ou de la cathédrale, personnalités anonymes et inconnues, qui appartiennent au peuple. Socrate est plus près de l'esclave que de l'aristocrate ; il sera d'ailleurs la victime de la classe dominante. Archimède puise ses formules auprès des « mécaniciens » qui ne sont pas des bourgeois. L'artiste, comme le savant, sont toujours, en fin de compte, des traîtres à leur classe et cela reste vrai aujourd'hui comme dans l'antiquité.

Il est donc dans la nature des choses que le pédagogue, aussi bien au sens propre qu'au sens figuré, soit un esclave. C'est qu'en effet les choses qu'il transmet et le travail qu'il fait sont méprisés par la classe des maîtres. Ceux-ci l'utilisent, pour des fins précises que nous définirons plus loin mais ils ne rentrent pas dans son optique. Il n'est pas de leur monde et, en fin de compte, ils le méprisent. L'intellectuel est aussi méprisé dans l'antiquité qu'il l'est, par exemple, dans la société américaine d'aujourd'hui.

La deuxième conséquence de l'évolution socio-économique que nous avons évoquée, c'est que la classe dominante, riche et prospère, se trouve libérée des contraintes de l'existence, grâce aux systèmes dans lesquels elle se réfugie : le Pouvoir, l'Argent, la Domination, la Morale. Ces systèmes ne lui apportent certes pas le bonheur qu'elle en attendrait car ils ne lui donnent pas l'épanouissement psychologique, la communication, l'amour, l'amitié, mais ils lui donnent une espèce de sécurité dans laquelle elle peut se reposer.

Cependant une chose nouvelle apparaît ici : les idéologies régnantes exigent des instruments de production, une technique, des institutions,

une organisation sociale, des codes juridiques et même une Science et des moyens intellectuels. Ces exigences nouvelles entraînent à leur tour une nouvelle pédagogie. Il faut que l'homme ait en lui toutes sortes d'aptitudes, de facultés, de possibilités, de connaissances, que l'éducation doit lui apporter. L'éducation ne peut plus se contenter d'être une transmission de croyances et de mythes ; il faut en plus qu'elle soit constructive et qu'elle permette le développement des facultés mentales de l'enfant.

D'où il résulte, dans le monde gréco-latin, la naissance d'une nouvelle pédagogie qui s'appuiera à la fois sur l'art et sur la Science. Ce sera l'éducation fondée sur les arts libéraux et sur la gymnastique, conçue par la société grecque du 5ème siècle avant Jésus-Christ.

Néanmoins les disciplines ainsi utilisées ne sont pas considérées par la classe dominante dans leur contenu et leur signification profonde mais uniquement comme des « exercices » et des jeux destinés à développer les facultés mentales. Par exemple, la musique, art populaire par excellence, n'est pas envisagée comme une forme privilégiée de création ou d'inspiration et comme une libération des instincts, mais comme l'étude d'un certain nombre de règles et l'acquisition d'un certain nombre de mécanismes. De même la poésie ou la Science. Et c'est pourquoi, périodiquement, nous assisterons à un effort venant des philosophes pour se libérer de l'art et de la Science, et ne conserver qu'une réflexion abstraite au services des idéologies régnantes. C'est ainsi que Platon proposera de chasser de la Cité les poètes et les musiciens, de même qu'Aristote construira une Science artificielle et a-priori fausse, inspirée de la Science vivante des mécaniciens. Il y aura une lutte sourde entre la Religion, inspirant directement la philosophie, et la Science, l'art et la Technique. Nietzsche, dans « l'origine de la Tragédie » a bien vu ces deux mouvements, qualifiés par lui de dionysiaque et d'apollinien, et l'opposition profonde qui existe entre eux. Nous retrouverons au moyen-âge la même antithèse entre la philosophie et la théologie, la première étant considérée seulement comme « ancilla theologiae ».

***

Cette double instance, que nous venons d'analyser, se retrouvera, amplifiée et systématisée, à la Renaissance, reprise de l'antiquité. La classe des maîtres de l'antiquité sera représentée cette fois-ci tout d'abord par une aristocratie militaire qui perdra peu à peu sa puissance, ensuite par une bourgeoisie industrielle et commerçante s'appuyant sur le capitalisme financier. La classe des esclaves sera représentée d'abord par les serfs et domestiques des Seigneurs, ceux-là même qui constitueront en 1789 l'essentiel du Tiers-état et qui fourniront la masse de manœuvre du mouvement révolutionnaire. Ensuite, lorsque la partie supérieure de ce Tiers-état aura, à son tour, accédé au Pouvoir et assuré sa domination, apparaîtra au 19ème siècle, le prolétariat urbain.

Ce prolétariat n'est pas comme la classe des esclaves de l'antiquité, une catégorie d'hommes vivant en symbiose avec la classe des maîtres, dans un état de domesticité, et privés de la propriété de soi-même, mais beaucoup plus une catégorie d'hommes spoliés en permanence du produit de leur Travail et vivant dans un état proche de la misère. Le moteur de l'exploitation réside en effet ici non plus dans la menace de mort venant d'une force supérieure de caractère militaire mais plutôt dans la concurrence sur le marché du Travail permettant de maintenir les salaires à un niveau extrêmement bas. Il n'y aura de défense possible qu'à partir de la naissance du mouvement syndical et du socialisme, c'est-à-dire au milieu du 19ème siècle.

Au 20ème siècle, cette classe des esclaves se transforme, sous la pression des réalités économiques. Tout d'abord, elle accède, dans les grands pays avancés comme les pays anglo-saxons, à un niveau de vie plus élevé. La bourgeoisie veut s'ouvrir de nouveaux marchés et la classe esclave en est un pour elle ; d'autre part elle veut se concilier cette classe pour la faire produire davantage ; enfin elle se trouve contrainte de relâcher son étreinte sous la pression des syndicats et des partis politiques. Elle est donc obligée de modifier la forme d'exploitation existante et de jouer sur de nouveaux besoins. Le capitalisme industriel se transforme en capitalisme mercantile.

Le besoin sur lequel elle va jouer n'est plus simplement celui de protéger sa vie, comme dans l'antiquité ou de travailler, comme au 19ème siècle, mais le besoin de s'assurer un certain nombre de biens de consommation, le confort, la sécurité, la santé, toutes choses rendues possibles par les progrès de la Technique et la vie moderne. Il résulte de cet accroissement des besoins en général une demande accrue dans tous les domaines qui permet au capitaliste d'augmenter les prix, le coût de la vie, et de reprendre ainsi du côté de la vente ce qu'il donne du côté

des salaires. La demande étant toujours supérieure à l'offre, on tombe dans l'inflation, et dans la course des salaires et des prix, où les salaires suivent péniblement la hausse des prix. D'autre part, le capitaliste maintient artificiellement la demande à un niveau élevé grâce à la Publicité qui excite artificiellement les besoins. Enfin, il donne l'impression d'un pouvoir d'achat élevé aux consommateurs, du fait qu'il maintient les salaires à un niveau théoriquement assez haut.

Le capitaliste arrive donc, en haussant les prix, à reprendre très rapidement aux salariés les sommes relativement élevées qu'il leur a données en salaire. Il en résulte que ces salaires cessent très rapidement d'être suffisants pour satisfaire les besoins. Les consommateurs salariés sont obligés d'accroître leur Travail, leurs activités, leurs soucis. Ils tombent dans la suractivité, l'agitation, le névrosisme, ont plusieurs situations à la fois… etc.

Il faut ajouter à cela que le capitaliste, dans son désir d'obtenir le plus de rendement possible pour le salaire qu'il donne, a tendance à accentuer des processus naturels qui favorisent la production, comme la division du Travail, la « chaîne », la mécanisation, l'accélération du rythme… etc. Il en résulte là aussi une suractivité épuisante. En même temps, le salaire réel descend de plus en plus bas, même si le salaire apparent semble se maintenir.

Les gens fatigués, épuisés demandent surtout des distractions faciles, la détente et le repos nerveux aux organismes chargés de leurs loisirs. D'où la commercialisation et le bas niveau des mass média et un certain nombre d'autres phénomènes.

D'une manière générale, l'exploitation moderne joue sur le rapport Travail /Salaire. Au 19ème siècle, l'élément affecté était plutôt le dénominateur, c'est-à-dire que pour un travail x le salaire réel était très inférieur à ce qu'il aurait dû être. A notre époque, surtout en Amérique, l'élément affecté tend de plus en plus à être le numérateur, c'est-à-dire que pour un salaire donné x à peu près suffisant pour satisfaire les besoins essentiels, le Travail nécessaire pour l'obtenir est disproportionné et devrait être, dans certains cas, dix ou vingt fois moins fort. De toute façon, le travailleur est spolié du produit de son Travail, ce qui est la définition de ce type d'exploitation.

Il résulte de ces phénomènes que la classe exploitée se trouve encore, à notre époque, dans un pays comme l'Amérique, séparée idéologiquement de la classe des maîtres. Mais elle ne l'est plus

exactement de la même manière qu'autrefois. Maintenant ce n'est plus tant à cause de l'aliénation ou de la misère, mais beaucoup plus à cause des conditions de Travail.

Il faut ajouter à cette transformation du système d'exploitation à notre époque une autre transformation, qui explique d'ailleurs la première, et qui est très importante par ses conséquences sociologiques et psychologiques. C'est le fait que la classe exploitante, non contente jusqu'au 19ème siècle d'exercer son pouvoir sur une autre classe, commence, à partir de la fin du 19ème siècle, à vouloir exercer sa domination sur d'autres nations. Il se produit la même évolution que celle qui a présidé au passage de monde grec au monde romain. Le capitalisme triomphant au 18ème et 19ème siècle cherche à s'étendre et à utiliser, pour ce faire, l'ancienne classe militaire devenue vacante ; il devient impérialiste. Cela aboutit aux guerres coloniales et à la formation de grands empires coloniaux, dont le plus représentatif est l'empire britannique. Du même coup, l'opposition de classe s'affaiblit au sein des nations dominantes et est remplacée par une opposition entre nations. Autre conséquence : la population entière des nations dominantes reçoit des avantages matériels et économiques considérables et les classes exploitées basculent idéologiquement du côté des classes dominantes. On assiste à une homogénéisation idéologique et on retrouve une situation comparable à celle des sociétés primitives.

Ce dernier phénomène est très net en Amérique, pays qui assure sur les autres nations du monde une domination économique puissante, par des moyens qui sont souvent purement économiques. Le colonialisme américain est le plus fort de tous parce qu'il exerce son pouvoir tant économique que politique, sans passer par une occupation militaire.

Nous trouvons donc en Amérique une situation toute particulière de la classe des salariés. Cette classe est maintenant exploitée-exploitante. Elle est exploitée, dans la mesure où elle doit accepter l'organisation que nous avons précédemment analysée, mais elle est exploitante dans la mesure où elle participe à l'exploitation de la nation tout entière.

***

Voilà donc, résumée en très gros traits, l'évolution socio-économique qui aboutit à l'état actuel du monde occidental. À la base de tout, il y a un

certain mode d'exploitation économique qui s'enracine dans l'esclavagisme du monde antique.

Cette évolution n'est pas terminée, loin de là. Aujourd'hui apparaissent des formes d'exploitation nouvelles dans des pays autrefois sans importance. Analysons, pour terminer, ces formes nouvelles d'exploitation qui appartiennent davantage au futur qu'au présent.

Dans certains pays, situés à l'est du monde occidental, s'est produit, il y a peu de temps, une révolte contre les modes d'exploitation traditionnels et le capitalisme classique qui a donné des sociétés ayant de nouvelles structures et de nouvelles conceptions de vie. Mais ces sociétés ne sont pas exemptes de l'exploitation de l'homme par l'homme et du phénomène de domination, c'est-à-dire, en fin de compte, de la coupure idéologique que nous avons déjà signalée.

Tout d'abord, dans ces pays, on s'est débarrassé du capitalisme par la force, mais le problème permanent qui se pose, c'est celui de la renaissance de ce capitalisme à tout instant et en chaque personne. L'ennemi n'est plus une classe sociale déterminée, mais chacun des « autres » qui peut devenir, à son tour, un capitaliste. Dans la mesure où il existe une production, chacun des rouages humains de cette production peut détourner à son profit une partie de la production par les mêmes mécanismes que ceux du capitalisme classique. Le moindre directeur d'usine peut frustrer l'ouvrier de son salaire s'il possède entre ses mains la disposition de ce salaire. De même l'ouvrier peut frustrer la collectivité de son travail et de son activité… etc. ?

La solution adoptée en ces pays pour résoudre ce problème consiste à étatiser presque tous les moyens de production et à centraliser à ce point toute l'organisation sociale qu'elle se résume et s'exprime en quelques individus placés au sommet de la hiérarchie. Cette collectivisation accompagnée d'une centralisation n'a pour seul but la planification et l'unité de la production mais surtout d'enlever aux organismes intermédiaires le pouvoir de décision et l'initiative qui pourraient être dangereux. On aboutit donc à une organisation sociale ressemblant à une vaste administration où les rouages inférieurs n'ont autre chose à faire qu'à obéir aux rouages supérieurs. Ces rouages supérieurs, à leur tour, n'émanent pas vraiment de la collectivité, ce qui serait une solution dangereuse pour la centralisation, mais ils établissent avec la masse une communication plus ou moins magique faite d'approbation tacite.

Il se produit donc à nouveau la scission déjà rencontrée plus haut entre une catégorie supérieure possédant les idéologies et une autre catégorie qui n'y participe pas.

La catégorie supérieure est ici représentée par les membres du parti qui peuvent s'identifier ou non avec les membres de l'administration. La catégorie inférieure est la masse des hommes qui obéissent et n'ont aucune liberté pratique, qui se retrouvent donc exactement dans la situation des esclaves de l'antiquité qui n'avaient pas la disposition d'eux-mêmes. Ce qui est perdu ici par les « inférieurs » c'est la chose la plus importante pour l'homme, à savoir la Liberté.

Il n'est pas sûr d'ailleurs que même l'exploitation économique ne se retrouve pas dans ce système. Théoriquement, elle est supprimée puisque la collectivité elle-même est censée régler son fonctionnement et la répartition des biens. En fait, elle ne l'est pas, car la masse des employeurs-exploitants des pays capitalistes est remplacée par l'État, lequel n'émane pas purement et simplement de la collectivité. Cet État-employeur peut parfaitement établir des inégalités dans les rémunérations n'ayant rien à voir avec la justice. Mais surtout il peut décider de faire une politique dispendieuse, en invoquant les exigences de la défense, de la propagande ou du prestige, laquelle politique exige qu'on retranche une partie notable de leurs bénéfices aux salariés et qui profite, en dernière analyse, à la classe supérieure dont elle renforce le pouvoir, l'influence et la prospérité. Certes, les schémas classiques de l'économie capitaliste sont bouleversés ici, du fait qu'il n'y a pas accumulation des richesses entre les mains de quelques-uns, mais il y a accumulation des richesses entre les mains de l'État, et ces richesses peuvent servir à entretenir une armée disproportionnée, une administration proliférante, devenant une véritable bureaucratie.

De toute façon, un tel système bloque, comme le système capitaliste, le développement économique, non pas seulement parce qu'il frustre les salariés du produit de leur Travail, mais parce qu'il paralyse les organes de production, en exigeant une soumission aveugle et sans limites aux organes supérieurs. Il se prive donc d'un précieux investissement humain, celui de l'invention, de l'adaptation permanente, de l'imagination, de l'inventivité. Comme le système américain, il crée un certain niveau de vie qui est rendu possible par les investissements en argent, mais, comme lui aussi, il empêche la collectivité de créer sa propre prospérité.

***

La division entre une classe des maîtres, possédant l'Argent ou la Puissance politique, et une classe des esclaves, ne possédant rien, est donc un phénomène capital de nos sociétés occidentales, qui est au principe de tous les processus psychologiques. Essayons de comprendre la psychologie de ces deux catégories sociales pour mieux saisir ces processus.

Tout d'abord la classe des maîtres est avant tout celle qui a la chance de posséder un certain nombre d'instruments, de biens matériels et de bien sociaux assurant une sécurité satisfaisante. Ceci n'est pas un choix mais un hasard historique. Au départ, il y a, semble-t-il, un certain nombre de conditions géographiques favorables. La Nature, dans le bassin méditerranéen, n'est plus l'ennemie que ne cesse de combattre la plupart des peuples. Elle est plutôt une force bienveillante qui donne de quoi vivre et subsister. Le bassin méditerranéen est un milieu géographique favorable à l'homme, à cause d'un climat ni trop chaud ni trop froid et de l'existence de grandes plaines alluviales comme la vallée du Nil, du Pô… etc.

La dialectique entre l'homme et la Nature s'inverse et prend un sens positif et non plus négatif. Du même coup, l'homme n'est plus obligé de se chercher des recours magiques passant par son imagination et son aptitude aux mythes. Il n'est plus obligé de mettre une volonté bonne ou mauvaise derrière chaque objet. Il peut cesser d'être polythéiste ou panthéiste ou idolâtre. Il peut regarder la Nature telle qu'elle est, avec les mêmes yeux que ceux de l'enfant. Il peut la laïciser. Il y a un processus de ce genre derrière le judaïsme, comme le christianisme, comme l'hellénisme.

D'une certaine manière, la Religion se trouve menacée dans ses fondements, par cette désacralisation de l'univers. L'esprit religieux, sous sa forme extrême-orientale ou primitive, se perd.

Normalement, cette démystification devrait se poursuivre jusqu'au bout et aboutir à un naturalisme total. Malheureusement la Nature ne perd pas complètement son caractère menaçant et hostile.

Même si elle devient bienfaisante en éloignant les dangers les plus immédiats ou en nous donnant les produits les plus nécessaires, elle peut d'un jour à l'autre redevenir hostile en suscitant de nouveaux

dangers ou en enlevant les biens qu'elle nous donne. La mort est toujours présente à l'horizon et reste inévitable parce que nous ne contrôlons pas la nature. Il reste donc à celle-ci une malveillance fondamentale du fait qu'elle nous échappe et qu'elle peut toujours engendrer la maladie, la famine ou la guerre.

Le péril cependant s'éloigne et se fait moins pressant. Théoriquement, l'homme devrait pouvoir penser à autre chose qu'à sa survie et l'instinct de conservation devrait permettre à l'instinct de création de s'exprimer. Nous verrons d'ailleurs qu'il s'exprime précisément dans la catégorie sociale inférieure.

Cependant les choses ne se passent pas ainsi parce que les Religions existent et se transmettent. Or, même si elles se transforment et perdent leur forme primitive, elles gardent leur structure fondamentale et interdisent, de toute façon, l'émergence de l'instinct de création et la satisfaction des appels au plaisir.

Les obstacles à un véritable humanisme cessent d'être géographiques et deviennent historiques. Les générations antérieures, plus près des vieilles croyances religieuses, veulent transmettre intactes ces croyances et elles savent qu'il faut pour cela interdire tant la liberté de penser que l'appel au plaisir. Les enfants, théoriquement capables de s'occuper d'autre chose que de la survie, sont dressés contre l'esprit et le plaisir, perdent leur capacité de défense contre les mythes et ne pensent en fait qu'à la survie. La sécurité demeure obsessionnelle, non plus parce qu'elle est sans cesse menacée, mais parce que les idéologies régnantes empêchent de penser à autre chose qu'à elle.

Pourquoi cette hostilité des religions à l'esprit et au plaisir, alors que ceux-ci deviennent théoriquement possibles ? C'est que l'esprit et le plaisir mettent en question l'Idéal, qui est et reste imaginaire, parce qu'ils attachent à la Réalité. Il y a un idéalisme fondamental dans la Religion, qui explique son hostilité à l'esprit et au plaisir, principes de réalisme.

Le primitif ou l'extrême-oriental repoussent le plaisir parce qu'il avive le désir qui ne peut, de toute façon, jamais être satisfait, car les conditions naturelles sont trop mauvaises. L'occidental, au contraire, repousse le plaisir parce qu'il détourne de l'Idéal. Dans un cas il y a la crainte de la frustration et de l'autre un manichéisme latent.

Nous constatons donc ce paradoxe à la racine du monde occidental : la Nature desserre son étreinte et permet à l'homme de pouvoir enfin

produire, construire et être heureux, mais l'homme ne peut pas profiter de cette libération à cause des mythes magiques qu'il reçoit de ses ancêtres qui le protègent contre les menaces de l'univers.

Dès lors, l'obstacle à l'humanisme devient l'éducation même, conçue comme une transmission de croyances et un écran contre la Réalité.

***

Voyons maintenant les formes diverses que prennent les croyances des classes dominantes qui expliquent ce processus.

Nous avons dit tout à l'heure que la Religion de type primitif ne convenait plus au monde nouveau, né dans le bassin méditerranéen, du fait que les menaces s'éloignent et que l'homme peut penser à autre chose qu'à sa survie. Cependant la religion reste possible, puisqu'il y a encore des menaces.

Ces menaces néanmoins cessent d'être liées à des objets et à des situations particuliers et deviennent beaucoup plus générales, beaucoup plus abstraites. Certes, la maladie qui peut s'abattre sur moi n'est pas un danger purement théorique, cependant elle ne se cristallise pas dans un objet du monde que je peux voir journellement. De même, la famine qui peut s'abattre un jour sur le pays n'a pas le même caractère que le danger permanent existant dans certaines régions de ne pas pouvoir manger à ma faim aujourd'hui. De même l'hostilité des autres hommes libérée d'une angoisse quotidienne se fait moins prenante. Il est donc nécessaire de se défendre non pas contre les objets de la nature, indépendamment les uns des autres, mais contre la Nature elle-même, conçue comme une force unique, centrale, fondamentale.

C'est pourquoi le polythéisme-panthéisme-idolâtrie se transforme en monothéisme, tant en Palestine qu'en Egypte et finalement dans le monde gréco-latin. On met au-dessus de la Nature et, pour ainsi dire, contre elle, une Force consciente et volontaire, avec laquelle l'homme peut entrer en relation, comme il entrait jadis en relation avec les idoles. L'unité de ce Dieu est la source de sa Force. C'est pourquoi, le judaïsme entre en lutte tellement violente avec l'idolâtrie dans laquelle il voit une déformation abominable.

Ce Dieu a en réalité deux fonctions. D'une part, il peut protéger contre les dangers de l'existence si on le prie. Mais, d'autre part, il peut aussi accueillir en lui ou plus exactement dans son éternité l'homme après la mort. Il est donc une assurance de survie à deux points de vue : à la fois parce qu'il est une Providence et qu'il éloigne les menaces, et parce qu'il est un Esprit pur pouvant recueillir dans son paradis l'âme des êtres humains. Le Providentialisme est plus visible dans le judaïsme, où l'immortalité de l'âme n'apparaît pas. L'immortalité est plus visible dans la religion égyptienne. La synthèse des deux se fait dans le christianisme à l'époque de l'alexandrinisme, à partir d'un élément nouveau dont nous allons parler maintenant.

Cet élément nouveau est précisément un élément pédagogique. Le Problème de ceux qui sont déjà religieux est de transmettre la Religion. Nous avons montré que le problème ne se posait guère dans les régions du globe où l'angoisse journalière oblige à penser exclusivement et sans cesse aux mythes protecteurs c'est-à-dire, en fin de compte, à l'instinct de conservation. Par contre, dans le bassin méditerranéen, l'instinct de création et l'instinct de plaisir peuvent se donner libre cours. S'ils se développent trop ils dévoilent la réalité, suscitent l'esprit critique, attachent au monde et mettent en question les mythes bienfaisants que les générations anciennes veulent transmettre aux générations nouvelles.

Il est donc nécessaire de trouver des solutions nouvelles pour assurer avec certitude la transmission des modèles religieux perpétuellement menacés. La solution est triple : d'une part, il faut éloigner du plaisir sous toutes ses formes qui détourne de l'Idéal et du spirituel, Principes souverains de Sécurité ; d'autre part il faut fournir aux personnes et spécialement aux enfants des modèles vivants leur indiquant les actions qu'ils doivent accomplir et ne pas accomplir ; enfin il faut détruire à la racine l'esprit critique et la liberté de l'esprit par l'établissement de dogmes souverains et d'une foi commune.

Ces trois éléments de solution correspondent aux trois étapes qui mènent au christianisme définitif. Tout d'abord le judaïsme hérite du manichéisme ancien, sa haine du corps, du physique, de la Terre et du plaisir. Dieu est un être mystérieux c'est-à-dire spirituel dont il ne faut même pas prononcer le nom. L'ascèse est au cœur du judaïsme. Cette espèce de goût du désincarné s'exprime au plus haut point dans la religion juive précédant l'ère chrétienne qui donnera elle-même naissance aux Esséniens que connaîtra Jésus. Le deuxième élément est dialectiquement opposé au premier. Dieu s'incarne c'est-à-dire qu'il

peut devenir pour les hommes un modèle et un objet d'amour. Il reste Dieu et donc transcendant, mais en même temps il se révèle et révèle du même coup les comportements efficaces. Il est le sauveur qui délivre du péché c'est-à-dire de l'ignorance concernant l'action. Il est, comme disent les pères grecs, le « pédagogue ». L'idée de l'incarnation entraîne l'idée de la Rédemption. Le Dieu incarné ouvre la voie du ciel. Enfin le troisième élément correspond aux premiers siècles de l'ère chrétienne. C'est la création d'un dogme strict et finalement d'une Église qui enseigne la vérité et à laquelle on doit strictement obéir, surtout par la pensée. Ces trois éléments sont comme les trois faces de la pédagogie qui préside à l'attitude de ceux qui transmettent la Religion : négation du plaisir, négation de la liberté d'action, négation de la liberté de penser.

Dès l'apparition des grandes idéologies religieuses du bassin méditerranéen, l'éducation devient quelque chose de dramatique.

Les enfants des classes dominantes se trouvent en effet dans une situation fort différente de celle des enfants des peuples primitifs vivant dans des régions très défavorisées. Ils ne subissent pas comme ceux-ci la vue de la misère de leurs parents et ne sont donc pas hantés par la survie et les mythes magiques issus de cette hantise. De plus, leurs parents veulent qu'ils puissent devenir des créateurs de richesses et ils se soucient de développer en eux des aptitudes physiques et intellectuelles qui leur confèrent cette efficacité. Ils sont donc poussés dès leur enfance vers un contact vrai et authentique avec la réalité des choses et risquent ainsi de mettre en question les idéologies religieuses qu'on leur présente, préférant à celles-ci un humanisme libérateur.

Certains suivent d'ailleurs cette voie et deviennent les grands artistes et savants de leur époque. Ils trouvent dans le contact avec les classes populaires un aliment à leur désir de vérité et expriment en eux, qui ne sont pas issus de ces classes, les aspirations profondes que celles-ci ne peuvent traduire.

Mais la plupart des autres sont très vite arrêtés dans leur élan vers la vie simple et authentique par l'éducation qu'on leur donne qui multiplie les pressions et la propagande, accentue les menaces de l'existence, vide la culture de son contenu réel. La Philosophie – produit typique des religions méditerranéennes – satisfait d'ailleurs à bon compte à la fois leur désir d'activité mentale et la religiosité qu'on leur inculque.

La domination et l'esclavage découlent tout naturellement de l'attitude générale des classes dominantes.

Les hommes qui ont la chance d'être les plus riches cherchent à devenir toujours plus riches, ce qui est dans la logique de leur situation favorisée. On ne peut d'ailleurs le leur reprocher. L'aspiration au confort et à la puissance matérielle est un aspect de l'instinct de création et parfaitement noble.

La tentation d'exploiter les moins forts et les moins riches est très grande pour eux, étant donné leur supériorité de fait. Cependant, ils pourraient repousser cette tentation s'il n'y avait la Religion pour leur donner bonne conscience.

La religion, en effet, détruit les instincts supérieurs. Étant fondée essentiellement sur l'instinct de conservation, elle amoindrit l'instinct de création qui pousse à la communication libre et gratuite avec les autres hommes, à l'amour, à la pitié simple et naturelle, au désir de s'entraider. La Religion voit dans l'homme un être sacré, parce que spirituel, de même qu'elle met du sacré partout, mais précisément son spiritualisme nivelle les vrais instincts et détruit le véritable amour pour l'homme qui n'est pas fait de respect mystique mais du désir de communier à la chaleur et à l'intimité de l'autre. La charité chrétienne caricature le véritable amour qui est amour sexuel, ou amour d'amitié, ou amour de sympathie, ou amour fondé sur la communauté d'activité… etc.

Le résultat est clair historiquement. Les maîtres, au nom de la Religion, considèrent qu'ils ont le droit d'exploiter les autres hommes puisqu'ils ne craignent pas de s'en faire haïr, et ils se justifient en exerçant sur les autres une action apostolique ou sacramentelle ou paternaliste qu'ils appellent la charité. Les sentiments humains qui poussent à vouloir se faire aimer des autres tout simplement sont évacués et remplacés par une espèce d'altruisme mystique.

Ce processus triomphe au moyen-âge. L'évêque pasteur et protecteur de ses ouailles est aussi le possesseur des terres et en fin de compte l'exploitant. Il n'y a aucun amour naturel et humain entre lui et ses subordonnés. Mais peu lui importe puisqu'il ne cherche pas ce type d'amour, marqué pour lui au coin de la marque méprisable du charnel.

J'ai déjà analysé sur quels genres de processus était fondée l'exploitation de caractère aristocratico-religieux. N'y revenons pas. Signalons ici seulement, une fois de plus, la naissance d'une classe sociale qui ne communique pas avec l'autre, ce qui veut dire, en fait, qu'elle ne reçoit pas son éducation. Ceci ne veut pas dire que l'autre ne fasse pas tout pour arriver à ce but, bien au contraire. La Religion est

faite pour le peuple. Mais l'échec est au bout de cette tentative. Il n'y a pas assez d'amour entre les deux classes pour pour qu'il puisse y avoir influence véritable.

Même au moyen-âge où nous paraissons assister à la formation d'une véritable société religieuse, la classe des serfs-domestiques se détache idéologiquement de la classe des maîtres. Toute la littérature populaire de cette époque, empreinte de gauloiserie et de truculence, nous montre le peu d'influence du spiritualisme chrétien. A la révolution française, dans les plus petites campagnes, les paysans écrasés iront briser les statues des églises, symboles de l'exploitation qu'ils subissent depuis des siècles. Cette révolte est spontanée et elle reflète bien l'état d'âme populaire.

Il se crée ainsi un humanisme populaire, communiquant peu ou prou avec les grands artistes issus de la classe dominante. Les constructeurs des cathédrales sont des gens du peuple aidés par des architectes d'origine noble. Il se crée une sorte de collusion entre les uns et les autres où les idées révolutionnaires fermentent, c'est l'origine des francs-maçons. Bien sûr ils sont au service de l'idéal religieux, et les critiques d'art des siècles futurs s'extasieront devant la hauteur religieuse de leur inspiration. Mais il ne faut pas exagérer : cette inspiration est déterminée en grande partie par des problèmes de technique architecturale résolus avec une audace sans pareille ; les sculpteurs représentent les saints et les évêques, mais ils s'inspirent en fait le plus souvent de l'homme du peuple qu'ils ont sous leurs yeux. Là aussi, il y a eu un détournement de phénomènes artistiques non spécifiquement religieux, au profit d'un idéal religieux. Les évêques qui finançaient les opérations ont été appelés les « constructeurs » des cathédrales, et on s'est fatigué pour trouver de l'inspiration religieuse là où il n'y avait souvent que des « sujets » religieux.

***

Au 16ème siècle, les mêmes phénomènes se poursuivent mais changent de sens. Nous assistons à la naissance de la bourgeoisie, c'est-à-dire de nouveaux mythes magiques.

La Religion renouvelée du bassin méditerranéen, aboutissant au christianisme, ne suffit pas exactement à résoudre tous les problèmes

de Sécurité. Il faut de nouvelles idéologies, et l'idéologie bourgeoise est celle qui apparaît alors.

Au point de départ, il y a probablement un double phénomène historico-géographique. D'une part, la civilisation se déplace vers le Nord de l'Europe, suivant en cela la voie tracée par l'impérialisme romain. Elle trouve dans ces régions des conditions très favorables à l'homme, spécialement au point de vue climatique. Il y a là les pays les plus tempérés du globe et les terres les plus riches. Les grandes plaines nord-européennes s'étendant depuis la Russie jusqu'à l'Espagne vont permettre un développement extraordinaire de l'agriculture. Pourquoi cela ne s'est-il pas produit avant ? – incontestablement, parce que les conditions techniques n'étaient pas réalisées. Il a fallu des millénaires avant que l'homme invente le métal, la poterie, le verre, sélectionne les espèces animales et végétales, perfectionne un certain nombre d'instruments, - toutes choses qui se sont faites à l'est du bassin méditerranéen. Les micros-milieux très favorisés des régions méditerranéennes étaient plus propices aux premières tentatives d'amélioration agricole que les vastes espaces du Nord de l'Europe exigeant plus de moyens de transport, de défrichement, de communication, une plus vaste armature économique.

D'autre part, ce développement extraordinaire de l'infrastructure agricole et primaire permet la naissance de l'industrie et du commerce. L'une et l'autre supposent une organisation bien plus complexe que l'agriculture. L'artisan des villes doit avoir des instruments et des machines, des ouvriers ; il doit vendre ses produits à d'autres qui peuvent, à leur tour, avoir ou ne pas avoir les monnaies d'échange ; il reçoit sa subsistance alimentaire d'autrui et se trouve ainsi sous sa dépendance. D'une manière générale, le citadin, artisan ou commerçant, dépend de tout un ensemble de choses et de personnes qui, à leur tour, dépendent d'une multitude d'autres.

Il se crée ainsi une nouvelle forme d'insécurité. La famine par exemple menace beaucoup plus le citadin que le paysan, directement en contact avec la nature. Le citadin peut se trouver isolé, mis en quarantaine. La richesse n'est plus faite de terres, de produits consommables, d'animaux et, d'une manière générale, de produits naturels, mais d'Argent. L'Argent est un symbole qui, comme tel, n'a qu'une valeur relationnelle et fluctuante.

Le citadin n'est donc pas menacé seulement par la mort fondamentale, résultat de la maladie ou de la fatigue, comme le paysan, il est menacé

par le manque, la pénurie d'Argent, la faillite, et cela, alors même qu'il est riche.

Il vient donc peu à peu au citadin l'idée qu'il doit se défendre contre cette insécurité économique, et cela ne peut se faire que par l'accumulation des richesses, les réserves financières, les coffres-forts et, d'une manière générale, l'Épargne.

Faut-il inventer une nouvelle mystique et une nouvelle Religion, fondées sur la Prévoyance ? – cela n'est pas nécessaire. L'ancienne Religion possède tout ce qu'il faut pour permettre cette reconversion. Ne prêche-t-elle pas le détachement à l'égard du plaisir immédiat, de la jouissance dans l'instant ? Penser à l'Avenir, prévoir, c'est d'une certaine manière, nier les instincts et les passions, puisque l'Avenir est, par définition, en avant et donc irréel.

La nouvelle Religion ne mettra plus le spirituel dans un au-delà mais dans l'Avenir. Elle comportera même une espèce d'ascèse, car l'épargne et la prévoyance supposent qu'on se prive dans le présent, qu'on vive dans un temps qui n'existe pas encore, qu'on travaille non par amour du travail mais pour gagner de l'argent.

L'accumulation des richesses n'est donc pas tellement l'effet de l'exploitation mais plutôt sa cause. A l'origine, il y a la mystique de l'Argent et de la puissance économique, qui est une véritable Religion.

Cette Religion prendra d'ailleurs un nom, elle s'appellera le protestantisme. La Révolution religieuse qui se produit au 16ème siècle est exactement la reconversion dont nous venons de parler.

Avant tout, le bourgeois veut être libre à l'égard de toutes les entraves qu'une Religion tracassière et compliquée mettait à son activité. Il ne veut surtout plus de la puissance ecclésiastique en qui il voit un ennemi et un rival. Il veut pouvoir s'adresser directement à Dieu, car il sent bien, dans son instinct, que la puissance temporelle du prêtre est fondée sur sa puissance spirituelle.

Il y a des éléments encore plus psychologiques. Le bourgeois se sent plus sûr de lui-même que l'aristocrate de jadis. Les menaces qu'il subit sont en effet plus directes et plus immédiates. Elles ne consistent pas seulement dans l'affaiblissement et la destruction physiques mais dans l'échec professionnel. Elles touchent son activité même. Le bourgeois vit littéralement de l'épargne ou de l'usure ou de l'accumulation des

richesses alors que l'homme d'autrefois ne vivait de la Religion qu'en tant que celle-ci lui donnait un Espoir.

Le bourgeois n'a donc plus besoin de ces cadres moraux et sacramentaux extrêmement stricts dans lesquels la Religion traditionnelle voulait l'enfermer. Justement, Luther vient lui dire que ces cadres ne correspondent pas au christianisme primitif, à celui de l'évangile, le Saint Paul et le Saint Augustin. Il met en question la structure du catholicisme médiéval. Le bourgeois se précipite dans cette nouvelle voie. Il prend sa vie en main, devient son propre prêtre, rejette la confession, sûr qu'il est de pouvoir se contrôler lui-même complètement. Le puritanisme anglo-saxon découle de cette nouvelle conception de la vie. C'est, d'une certaine manière, un rejet du légalisme. On n'a plus besoin d'un contrôle extérieur pour rester moral, vertueux, tempérant, prudent, prévoyant. La Résistance à la vie se fait plus forte et plus rigide.

Le bourgeois a d'ailleurs des signes de réussite bien plus tangibles que l'homme d'autrefois, qui n'était jamais sûr d'arriver au ciel. Ces signes, c'est l'enrichissement lui-même, la prospérité économique. La Religion de l'Ancien Testament vient fournir un appui précieux à cette conviction.

Il en résulte un accroissement du drame pédagogique.

Les enfants de bourgeois se trouvent, plus encore que les enfants d'aristocrates, devant un monde prospère, riche et bienfaisant, qu'ils n'ont pas créé eux-mêmes mais dont ils profitent. L'angoisse fondamentale diminue pour eux, alors qu'elle augmente pour leurs parents. D'autre part, ces mêmes parents, soucieux de réussite professionnelle, veulent développer les aptitudes de base plus encore qu'avant. Ils sont curieux de Culture générale, de connaissances techniques, de Savoir.

Ces enfants risquent bien, dans leur mouvement vers l'humanisme, de critiquer la solution de leurs parents, de se rendre compte que l'accumulation des richesses ne peut en définitive rien résoudre, puisque l'accroissement quantitatif ne diminue pas l'insécurité et supprime la vie.

Il faut donc concevoir pour les enfants une éducation plus efficace qu'autrefois qui attache à l'Idéal et détruise les velléités de pensées et de vie libres. Il faut une nouvelle éducation qui mette d'autant plus en condition qu'elle est plus libérale.

Cela se fait, dans le monde catholique, par l'éducation jésuite qui prépare et préfigure l'éducation moderne, même laïque, fondée sur l'accumulation des connaissances et la culture générale sans formation de l'Esprit. Dans le monde protestant, cela donne l'éducation à la manière des grands collèges anglais, où l'on insiste sur le sport, l'affirmation de soi-même, les exercices de toutes sortes, mais à l'intérieur de cadres très stricts qui ne permettent pas un contact vrai avec la vie et qui présentent les idéologies régnantes comme un ensemble minutieux de pratiques et de rites dont il est impossible de se soustraire.

L'exploitation sociale découle directement de la volonté d'accumulation du bourgeois. D'un côté cette volonté pousse à s'enrichir toujours davantage et si possible en mettant les autres à son service et en leur enlevant une partie de ce qu'on leur doit. La « plus-value », le décalage qu'on établit entre le Travail et le salaire, qu'on joue sur un des facteurs ou sur l'autre, est un vol au sens strict, un phénomène de parasitisme. D'autre part, cette volonté d'accumulation supprime, elle aussi, les sentiments humains, rend cruel, impitoyable, injuste, méprisant, supérieur, selon le même processus que nous avons rencontré dans la Religion d'autrefois.

L'exploité ne participe pas aux idéaux des exploitants qui le menacent dans son existence. Le fait qu'il ne reçoit pas l'éducation bourgeoise lui permet de développer sa liberté d'esprit et d'arriver à une vue du monde saine et réaliste d'où les idéaux magiques sont absents. Certes, il est menacé dans son existence et pourrait être tenté de se créer des idéaux fallacieux. Mais les menaces concernant sa survie ne sont pas suffisantes pour devenir obsessionnelles. Il est plus menacé dans sa liberté que dans sa sécurité. Son Travail, qui est de toute manière productif et rémunéré, l'empêche de retomber au stade primitif. Il est surtout lésé dans son besoin d'indépendance, d'expansion, de création et de confort, de satisfactions. Les tentations d'idéalisme qui pourraient venir des menaces qu'il subit sont supprimées par sa liberté et son ouverture d'esprit.

Le prolétaire ou l'ouvrier des temps modernes constituent un nouveau type d'homme, libéré, intelligent, fin, rusé, artiste, créateur, celui-là même qui est représenté dans la littérature, de Sganarelle à Gavroche en passant par Figaro. Cet homme-là n'est pas soucieux de transmettre des idéaux à ses enfants. Même s'il les écrase et les handicape dans leur développement à cause des mauvaises conditions de vie, il les

laisse se développer librement dans le sens de leurs possibilités et de leurs aspirations.

***

À partir du 19ème siècle, nous assistons à une transformation d'idéologies des classes exploitantes et exploitées et au triomphe d'une nouvelle mythologie, celle du collectivisme, plus près de la morale pure, plus éloignée de la Religion, plus dangereuse et efficace aussi.

À l'origine du phénomène, il y a le perfectionnement de plus en plus grand des techniques et de l'organisation sociale sous toutes ses formes, qui tendent à faire de la société une vaste machine aux rouages extrêmement complexes. Chaque homme dépend de plus en plus de l'ensemble des autres. L'action de chacun a une incidence de plus en plus grande sur la vie de tous. Les liens entre les personnes se resserrent et il se crée une interdépendance de tous à l'égard de tous.

L'individualisme qui était à l'origine de la mythologie bourgeoise devient caduque et se trouve condamné à brève échéance. Il n'est plus possible d'amasser des richesses chacun pour soi, sans tenir compte de tous. Ces richesses, comme notre existence elle-même, se trouvent entre les mains des autres, qui peuvent d'un jour à l'autre les mettre en question. L'obstacle le plus grave réside dans les révolutions, les révoltes, l'insoumission. Dans cette machine très organisée qu'est la Société, il suffit d'un élément qui refuse sa participation pour que l'ensemble ne puisse plus fonctionner.

Le bourgeois, qui n'est pas inintelligent, se rend compte de la précarité des sécurités qu'il s'était jadis données, et qu'il apparaît de nouvelles sources d'insécurité avec la dépendance de plus en plus grande de tous à l'égard de chacun. D'où le sentiment qui naît en lui de transformer la nature de ses sécurités d'autrefois et de s'assurer contre les nouvelles formes d'insécurité.

Cette perception se trouve surtout réalisée dans la catégorie de la bourgeoisie la moins riche et la moins installée, celle qui, par ailleurs, se trouve le plus en contact avec les classes productives et les plus dépendantes d'elles : la petite bourgeoisie.

Comment se protéger radicalement et définitivement contre les menaces des « autres » et spécialement contre les classes inférieures qui se défendent de mieux en mieux ? Comment créer une nouvelle mythologie qui soit, à nouveau, une assurance définitive contre les risques de l'Existence ? Comment neutraliser les autres hommes d'une manière absolument certaine ?

Les classes favorisées ont vite trouvé une formule qui réussisse à la fois à détourner les forces révolutionnaires et à rester dans la ligne traditionnelle.

Il suffisait, en réalité, d'exploiter à fond les ressources de cette vieille morale qui s'était faite ascétique à l'époque des Religions et prévoyante à l'époque de la bourgeoisie.

L'idée est celle-ci : il suffit d'apporter aux autres cette sécurité qu'ils réclament contre les menaces de tous pour se concilier du même coup leur bienveillance et asseoir définitivement sa propre sécurité ? Il suffit de se faire le défenseur de chacun pour obtenir la protection de tous ?

Justement, les classes exploitées, de plus en plus révoltées contre le pouvoir de la bourgeoisie traditionnelle, réclament une organisation sociale très centralisée qu'elles pourraient contrôler et qui supprimerait le vol permanent des classes exploitantes.

On profite donc d'un mouvement révolutionnaire pour se faire porter aux points les plus élevés de cette nouvelle organisation, théoriquement démocratique.

En réalité, la démocratie est très vite évacuée et c'est dans cette évacuation que réside la nouvelle mythologie.

Il se produit une espèce de contrat, très semblable à celui que décrit Rousseau dans le « contrat social ». Les couches supérieures de l'organisation prétendent représenter les couches inférieures et populaires parce qu'elles leur assurent une sécurité absolue. Et certes, elles se mettent à leur service, bien loin de les voler, comme le faisait la bourgeoisie traditionnelle. Mais cette nouvelle fonction rétablit en réalité, sous des dehors fallacieux, l'ancienne organisation. En effet, les couches supérieures de fonctionnaires de l'État, donnent à tous la Sécurité en enlevant à chacun la liberté et l'initiative. Le pouvoir n'émanant pas réellement de tous, il a seul entre les mains la liberté de décision, et il impose, sous prétexte de sécurité et de planification, une dictature absolue sur tous ; il enlève aux subordonnés le bien le plus

précieux et le plus productif, celui d'avoir la disposition d'eux-mêmes. Mais du même coup, il s'assure une sécurité absolue, bien supérieure à celle de la bourgeoisie d'autrefois, car il obtient, de la part de tous, une espèce de « blanc-seing » de reconnaissance, de bienveillance et de protection qu'il ne pourrait obtenir autrement, étant donné la dépendance nouvelle de tous à l'égard de tous.

La dictature, qui était jadis haïe et repoussée par les classes exploitées, devient aimée et acceptée, parce qu'elle sert la sécurité de chacun. Et en effet chacun, en quelque situation qu'il soit, a toujours peur des autres et veut se défendre contre les autres. Il a intérêt à ce que les autres n'aient aucune liberté ni aucune initiative, du moins s'il regarde sa seule sécurité. Mais, en même temps, il perd la liberté et la disposition de soi-même. Cependant, il préfère faire ce sacrifice plutôt que de renoncer à sa sécurité.

Plus exactement, cela suppose de la part des catégories inférieures, une obsession de sécurité. Et cette obsession, nous l'avons vu, est à la racine des mythologies, qu'elles soient religieuses ou bourgeoises. Il faut donc que les classes inférieures se moralisent elles-aussi et participent aux idéologies de la catégorie supérieure. Ceci est un phénomène nouveau : nous retrouvons la participation collective des sociétés primitives, à cause d'un nouveau souci, venu des catégories supérieures, de faire participer les catégories inférieures à leur idéologie . La division, que nous avions vue, de la Société en deux parties, tend à disparaître.

Dans ce système, l'État tend à remplacer le Dieu de la Religion ou l'Argent de la Société bourgeoise. Et certes, on peut penser qu'il est bienfaisant puisqu'il assure la Sécurité de tous. Mais ceci est une illusion.

Les mécanismes sociaux se trouvent en réalité paralysés et grippés. L'initiative ne venant que du haut, c'est-à-dire des fonctionnaires de l'État, qui pensent seuls les problèmes de la collectivité, la production se trouve privée de l'apport concret des imaginations, des tâtonnements et des recherches de tous. Il y a encore une production qui suffit en effet à assurer à tous le minimum vital ; il n'y a plus de misère, comme dans les sociétés primitives. Mais le niveau de vie de la catégorie productive ne dépasse pas le niveau de vie des classes exploitées des pays capitalistes. Il dépasse seulement le niveau de vie des gens qui meurent de faim dans les pays où l'on a pas de travail. Ce résultat est positif mais se trouve aussi bien réalisé dans les autres systèmes qui ont intérêt à

mettre au Travail le maximum de gens, puisque leur exploitation repose sur le Travail des autres et non sur leur oisiveté.

En revanche, la perte subie par les catégories inférieures est bien plus grande. Le robot aliéné de la société collectiviste perd bien plus que l'esclave de la société religieuse qui ne perdait que la propriété de lui-même ; bien plus que le prolétaire de la société bourgeoise qui ne perdait que les richesses matérielles attachées à son Travail. Il perd la liberté fondamentale qui lui permettait de jouir de la propriété de lui-même ou des richesses matérielles. Il perd la possibilité d'exprimer son instinct d'expansion. Il perd la possibilité de vivre psychologiquement. Jamais l'aliénation ne fut aussi totale.

La psychologie de la classe supérieure s'explique en grande partie par la sécurité extraordinaire qu'elle obtient. Le fonctionnaire haut placé de la catégorie dirigeante a, du fait qu'il est fonctionnaire, une sécurité et une stabilité que même le bourgeois d'autrefois n'avait pas. Il est payé par l'administration qui s'identifie elle-même à l'État. Cette administration, comme tout le système, est acceptée par le peuple, qui est souverain, au moins en ce sens qu'il les protège, sinon en ce sens qu'il les gère et qu'il les contrôle. Les avantages matériels et sociaux qu'il obtient sont énormes. Cela va depuis les locaux que l'État donne à ses fonctionnaires, jusqu'aux honneurs qu'il obtient, en passant par les salaires énormes qu'il reçoit et qui équivalent aux sommes accumulées par les bourgeois, qui seraient données peu à peu et non d'un seul coup. L'inégalité de traitement est d'ailleurs le symbole le plus visible de l'inégalité de situation.

Pour obtenir cette Sécurité formidable, il faut que, comme le bourgeois, il cesse de vivre. Il est sans cesse en représentation. Sa sécurité étant fondée sur sa moralité, sa stabilité et son honorabilité qui inspirent confiance à tous, il doit devenir un bouddha appliqué, dévoué, altruiste et surmené. Il a mille fois plus de liberté que le robot-sujet, mais cette liberté, il n'en jouit pas, pas plus que le bourgeois ne jouissait des richesses matérielles qu'il accumulait.

Sa morale est la morale par excellence, où la valeur fondamentale n'est pas la tempérance et l'ascèse comme dans la Religion, la Prudence et le Sérieux comme dans la bourgeoisie, mais la Justice intempestive et inflexible de l'administrateur pétri de dévouement et voulant faire les bien des hommes malgré eux. Sa morale est l'altruisme c'est-à-dire l'obligation de ne jamais penser à soi et de toujours penser aux autres. En réalité, il ne recueille jamais un véritable amour de la part des autres,

car il n'établit jamais de vraies communications fondées sur la liberté des rapports et une tolérance profonde. Mais il est juste, dévoué, et cela lui sert.

Le désintéressement, le renoncement à soi-même, l'amour des autres, le dévouement à la collectivité deviennent les valeurs fondamentales dans ce système, qui est l'aboutissement dernier de l'évolution de la morale dans l'humanité, dans la ligne de la Religion et de la Société bourgeoise. Mais tout ceci n'est en fin de compte qu'un camouflage. N'entendons pas par là que ce système ne réalise pas les valeurs en question. Mais ces valeurs sont les plus utilitaires, celles qui servent le mieux la Sécurité et qui empêchent, en même temps, l'instinct d'expansion.

Renoncer à soi-même, c'est en effet, un très bon calcul, le meilleur calcul qu'on puisse faire. Tout d'abord cela empêche de souffrir, en amortissant les coups du sort et de la nature, comme l'avait vu le bouddhisme, ensuite cela attache à l'Idéal et au spirituel, tellement efficaces en eux-mêmes puisqu'ils sont éternels et tout-puissants, loin des contingences du moment, comme l'avaient vu le christianisme et le bourgeoisisme. Mais surtout, et en définitive, cela neutralise l'hostilité des autres, les rend bienveillants et sans danger, même si cela ne permet pas d'avoir avec eux une vraie communication.

Le Problème pédagogique prend, dans ce système, des formes nouvelles et parfois dramatiques. Tout d'abord l'éducation, comme transmission de modèles sociaux, devient un rouage essentiel de la machine, puisqu'elle permet seule de transmettre aux autres les mythes sociaux et en fin de compte de les moraliser. Elle est faite pour le peuple, puisque celui-ci est le soutien de toute l'organisation et ne doit à aucun moment mettre en doute la bienfaisance souveraine de l'État-Providence. L'éducation cesse d'être limitée à une classe particulière et devient collective. Elle est le canal principal par lequel passe la propagande de l'État.

La dualité entre deux parties de la nation, coupées idéologiquement, disparaît. Le peuple n'a plus rien d'autre à faire qu'à se prosterner devant les représentants de l'État, et ceux-ci chantent la louange du peuple. Certes, ce bel accord, fondé sur l'angoisse et la peur de l'autre, est plein de méfiance et d'hostilité. Cependant, il donne une impression extérieure de cohésion et d'unanimité.

Le drame s'introduit, plus encore que dans les systèmes antérieurs, au sein des classes dirigeantes et, somme toute, exploitantes. Les enfants n'ont pas les mêmes points de vue que leurs parents. Or, ces parents ont non seulement la puissance économique, le leadership, mais, de plus, la liberté et l'indépendance véritables. Ils ont pris aux autres l'initiative et le pouvoir de décision. Ils sont au sommet de la pyramide. Ils ne se servent pas de ces possibilités qui leur sont offertes, puisqu'ils doivent sans cesse rassurer et protéger les autres, apparaître comme des puissances tutélaires et sécurisantes, des « pères du peuple ». Mais leurs enfants n'ont pas le même point de vue et ils profitent, en même temps, de ces immenses avantages. Il en résulte chez eux un appel à la vie, au Bonheur et à l'affirmation de soi-même, un développement de leurs facultés psychologiques, une somme de tentations, qui les dressent contre la sclérose de leurs parents et créent entre eux une véritable guerre. Le conflit des générations remplace le conflit des classes.

Les parents font tout ce qu'ils peuvent pour empêcher la mise en question des jeunes générations. Mais ils n'y réussissent pas toujours. L'art, la littérature, la Science, la création libre et spontanée se réintroduisent, non plus tellement par la voie du peuple mais par la voie des jeunes. La crise de l'adolescence prend des proportions énormes et inquiétantes. C'est un phénomène très visible dans les grands États modernes. La délinquance juvénile elle-même est le résultat d'une contrainte trop forte aboutissant à un besoin de libération anarchique.

***

Au terme de cette étude, malheureusement trop rapide, des phénomènes historiques déterminant les pédagogies, nous pouvons résumer en quelques mots les points essentiels.

À l'origine de tout, il semble y avoir les possibilités offertes aux hommes par la Nature et la Société de survivre. Lorsque les chances de survie sont faibles, lorsque la nature resserre son étreinte, ne permet pas autre chose que la chasse, la pêche, la cueillette ou une maigre agriculture, l'instinct de conservation devient obsessionnel et détermine la fonction fabulatrice à construire des mythes qui ont pour but d'offrir des Espérances ou un contrôle imaginaire sur les puissances de la Nature.

Les Forces de l'Homme sont toutes entières tendues vers le maintien de l'Existence et l'instinct d'expansion ne peut guère s'exprimer, sauf par exception et dans le cadre strict de la Religion collective.

Il en résulte une morale essentiellement ascétique qui a pour but d'abaisser le niveau des instincts et des désirs, de prêcher l'apraxie et l'ataraxie, afin d'enlever à l'homme des causes de souffrance. L'instinct vital se réduit à un strict minimum et maintient l'individu dans un état de « mort en sursis ». Ce n'est pas un hasard si les grandes lois de jeûne et d'abstinence ont été formulées dans des pays – par exemple les Indes – et à des époques – par exemple le moyen-âge – où les hommes mouraient de faim et étaient décimés périodiquement par des disettes effroyables. Le carême chrétien ne se situe-t-il pas exactement dans la période de l'année où les provisions de l'hiver commençaient à s'épuiser et n'étaient pas encore remplacées par de nouvelles provisions ? Les interdictions mosaïques de la viande de porc s'adressent à une catégorie de viandes riches en matière grasse dont des gens sous-alimentés pouvaient avoir particulièrement envie. L'Ascèse est une réponse à l'hostilité de la Nature. Elle coupe de la Nature et lui enlève son mordant. Elle donne une signification à une triste nécessité.

La pédagogie qui en résulte est autoritaire sur tous les plans. Sur le plan de coexistence, car l'enfant ne peut être pris au sérieux dans son désir d'expansion, de jeu, de création libre par des gens obsédés par la Faim, la mort, la survie et la conservation. L'enfant ne commence d'ailleurs que très tard à entrer dans le champ de conscience des adultes. D'après Ariès, cela ne se fait pas vraiment en France avant le 17ème siècle. Avant, il n'y a même pas de termes particuliers pour désigner les enfants. Sur le plan de l'influence, il n'est pas concevable que les adultes livrent autre chose aux enfants que ces mythes salvateurs sur lesquels ils ont fondé eux-mêmes leur vie ; et il n'est pas concevable que les enfants mettent en question ces mythes. La sociologie française, très axée sur les primitifs, nous a d'ailleurs montré le rôle fondamental des mythologies dans les sociétés primitives.

La pédagogie ne joue pas dans ces sociétés un rôle moteur et primordial, parce que les déterminismes historiques y ont peu de place par rapport aux déterminismes géographiques. La psychologie des gens est déterminée davantage par les conditions de vie que par l'influence des générations précédentes. Plus exactement, l'influence de ces générations, même si elle est importante, ne crée pas une attitude particulière en face de la vie différente de celle qui est inspirée par la Nature. Ce qui veut dire qu'en fin de compte il n'y a pas de lutte entre

des tendance vers l'humanisme et la liberté de pensée et des tendances au conformisme collectif. Ce qui veut dire encore qu'il n'y a pas de levain révolutionnaire. Il faudra attendre dans les régions sous-développées, l'introduction de techniques permettant d'améliorer les conditions naturelles pour trouver de vraies forces révolutionnaires.

Cette première étape dans l'évolution de l'humanité, qui engendre les sociétés archaïques, correspond « grosso modo » à ce type de culture et de psychologie que D. Riesman dans « The laundry grounds » a appelé « tradition directed », c'est-à-dire dirigé, orienté, déterminé entièrement par la tradition. En réalité, si la tradition a l'air si puissante à cette phase de l'évolution humaine c'est précisément que chaque être humain n'est pas tellement influencé par les autres que par la nature elle-même qui ne lui permet guère de choix. C'est pourquoi les solutions de tous sont exactement les mêmes et semblent dictées essentiellement par la tradition. Levy Strauss a davantage raison quand, dans sa conception structuraliste, il envisage les sociétés primitives comme des sociétés possédant une logique interne qui est précisément celle de la nature et du mythe qu'elle engendre. L'invention n'y a qu'une faible part !

Au point de vue pédagogique, ce type de de culture engendre le milieu que nous avons appelé « despotique » qui ne laisse aucune liberté d'aucune sorte au jeune pour s'autodéterminer. Il n'y a en effet aucune exigence d'humanisme à aucun plan, ni au service d'une créativité ni au service des besoins élémentaires. Il y a tout juste quelques formules technologiques qui se transmettent de génération en génération.

Dans d'autres régions du globe, tout particulièrement dans le bassin méditerranéen, la nature desserre son étreinte et enlève, du même coup, à l'instinct de conservation son caractère obsessionnel. Ce qui veut dire que l'Art libre et laïc, la Science, la Recherche, le plaisir physique, la sensualité, la Technique vont pouvoir se donner libre cours et créer un véritable humanisme. Cependant, une force lutte contre l'émergence et l'affirmation de l'instinct d'expansion, c'est l'esprit des anciennes générations, l'esprit des ancêtres, qui se situent d'ailleurs dans de toutes autres régions. Les origines historiques des idéologies religieuses du bassin méditerranéen se situent à l'Est, en Orient, en Iran, comme l'indique la Bible elle-même et toutes les traditions. Les Religions, qui ont encore une signification puisqu'il y a encore la mort, la Famine, la guerre, sont despotiques et absolutives. Elles n'admettent pas ce nouveau paganisme, cette explosion de la liberté et du bonheur humains, cet élan vers la rationalité. Elles savent fort bien que toutes ces forces leur sont opposées et finiront par les détruire. Elles jouent

leur existence dans une guerre à mort à l'esprit méditerranéen et à l'humanisme.

Il s'institue dès lors dans l'humanité un drame permanent, une sorte de dialectique fondamentale, dont la Pédagogie est l'élément moteur et déterminant. La Transmission des modèles d'une génération à une autre est l'Instrument privilégié par lequel les anciennes Religions essaient de subsister et d'établir leur dictature. Un problème nouveau va se poser en même temps. Il n'est pas question pour les anciennes générations de nier radicalement l'existence et la valeur des nouvelles productions humaines. Elles existent et elles peuvent d'ailleurs servir soit à titre d'exercices soit pour créer des richesses matérielles. Le problème sera donc pour elles de détourner à leur profit, de « baptiser » d'humanisme, tout en le condamnant. Le christianisme primitif, après avoir nié l'esprit gréco-latin va ensuite, à partir du 4ème siècle, l'assimiler. La théologie du moyen-âge va essayer d'assumer Aristote, après l'avoir combattu et fera de la philosophie « ancilla theologiae ». Les jésuites, à la Renaissance, intégreront dans leur « ratio studiorum » l'humanisme, en le vidant de son contenu et en en faisant une rhétorique purement formelle. La Science sera détournée au profit de la bourgeoisie. Même les forces révolutionnaires de l'époque moderne, l'esprit socialiste et Marx, seront utilisées par le collectivisme et l'étatisme montant. Il n'est pas certain d'ailleurs qu'au point de départ, il n'y ait pas eu un détournement de ce genre, dans l'utilisation de Jésus par les apôtres et l'église chrétienne : le révolutionnaire de Galilée, l'ennemi des pharisiens et des puissances établies, est défiguré, dès l'origine par une tradition qui voit en lui Dieu lui-même et le Ressuscité.

Le Drame ne se trouve pas pour autant supprimé. En effet, les traditions mythiques ne peuvent pas assurer toujours et partout la transmission des modèles collectifs. Elles ne peuvent pas être toujours et partout présentes. Tout d'abord, il y a des catégories sociales entières qui échappent à leur influence. Ce sont les catégories inférieures rejetées de la communauté et qu'on considère seulement comme des instruments au service des catégories supérieures. Au début de l'évolution, dans les sociétés religieuses et bourgeoises, on ne considère pas qu'il soit important de leur livrer les idéologies régnantes. Il suffit de les contraindre par la Force. L'aristocratie est là, à côté du clergé ou de la bourgeoisie, pour les contraindre au respect et à l'obéissance. Ce n'est qu'à partir du 19ème siècle qu'on conçoit « une éducation pour le peuple » qui est, en fait, une mise en condition. J'ai montré que la Puissance grandissante des classes inférieures obligeait à les prendre

en considération et à les neutraliser par une mythologie adaptée qui leur retire ce qui faisait autrefois leur valeur, à savoir leur instinct de liberté, leur vitalité, leurs aspirations au plaisir, pour la remplacer par l'obsession de la Sécurité et de la Survie. La pédagogie devient le moyen essentiel au service du collectivisme et de l'étatisme.

D'autre part, la transmission des modèles peut échouer, même dans les classes supérieures, c'est-à-dire chez les enfants de la bourgeoisie ou de l'aristocratie. C'est généralement le résultat d'accidents heureux qui permettent à certains enfants de ces classes de recevoir l'influence fécondante d'une culture authentique, moderne, vivante, et d'échapper à l'influence d'une culture « universitaire », dite « culture générale », qui stérilise l'esprit plus qu'il ne l'enrichit.

Dans cette phase de l'évolution historique qui correspond à la naissance de l'aristocratie et de la bourgeoisie, qui s'étend depuis les débuts de l'antiquité, qui se termine par l'industrialisation et le développement du capitalisme, on trouve donc l'apparition de nouvelles valeurs qui s'appellent l'humanisme, la naturalisme, l'amour du corps et du plaisir, le progrès scientifique, la création artistique, qui se dressent contre les anciennes religions et qui peuvent se développer malgré elles. Le type de culture qui en résulte correspond à ce que D. Riesman a appelé la culture « inner directed » c'est-à-dire dans laquelle des forces psychiques profondes se trouvent mises en jeu, qui sont celles-là mêmes que nous venons de décrire.

Au point de vue pédagogique, cette phase de l'évolution de l'humanité qui se termine seulement aujourd'hui, se caractérise par la multiplication des milieux que nous avons appelés « expulsifs ». Ces milieux en effet sont ceux qu'on trouve dans les classes populaires, écrasées à tout point de vue et incapables de prendre en charge les enfants mais leur permettant toutefois l'accès à une véritable autonomie, à des structures psychiques riches. Au point de vue social, cette phase de l'évolution de l'humanité a en effet correspondu à la multiplication de l'esclavage, du servage, du prolétariat. Ça a été une phase de bouleversement, d'accroissement considérable de la population par diminution de la mortalité, mais en même temps l'accès aux valeurs fondamentales de l'homme.

La phase dans laquelle nous entrons maintenant, nous l'avons déjà décrite comme celle du collectivisme ; nous avons montré qu'au point de départ il y avait la peur de l'homme pour l'homme, résultant

paradoxalement du développement considérable des « moyens de communication de masse ».

Le progrès de ces moyens de communication de masse a abouti paradoxalement, non à relier les hommes et à les unir, mais à les séparer. Ce qui était par nature instrument de communication a joué le rôle d'instrument d'incompréhension et de guerre.

En effet, l'homme s'est trouvé mieux informé sur l'homme. En même temps, il a eu la révélation de ces forces coloniales d'oppression, de destruction, d'exploitation que sont les classes dominantes, les monopoles, les armes destructives, le capitalisme… etc. ! Il en est résulté une grande crainte en face des autres peuples, des autres classes, des autres formes de culture. Le racisme, monstrueuse xénophobie à base d'angoisse, en est sorti à la suite d'un socialisme purement défensif et protecteur qui a pris le nom de communisme.

D'autre part, l'homme a acquis, grâce au moyen de communication de masse, un pouvoir considérable sur les autres hommes. D'où la menace d'une dépendance et d'une vulnérabilité accrues. Les autres sont devenus d'énormes dangers, du fait même des canaux qui me relient à eux.

L'effort pour créer une idéologie de Salut par le collectivisme et la bureaucratie a engendré un type de culture que D. Riesman appelle « other directed » c'est-à-dire « centrée sur l'autre ». L'autre est en effet dans la civilisation moderne celui qui provoque l'angoisse, la méfiance et l'hostilité mais, en même temps, dans la mesure où j'attends tout de la collectivité, celui qui règle toutes mes actions, mes pensées et mes sentiments. Cette double polarité confère à l'autre un pouvoir extraordinaire sur moi.

Du point de vue pédagogique, cela veut dire que l'enfant ne reçoit qu'une formation purement utilitaire, professionnelle et technologique qui l'empêche de se développer psychiquement et donc de se défendre contre l'idéologie collectiviste. Il se modèle sur les autres, parce que les autres l'empêchent de se découvrir lui-même, ne voyant en lui qu'un instrument possible dans la machine sociale.

Comme par ailleurs, il y a de moins en moins de catégories sociales qui échappent à ce type d'éducation, cela veut dire qu'on assiste à une multiplication des milieux « captatifs » c'est-à-dire des milieux qui

donnent de bons instruments de base mais refusent l'accès ultime à l'autonomie.

La division de la période précédente entre classes dominantes et classes dominées tend à disparaître. Il se produit une homogénéisation des idéologies, sinon des niveaux de vie ou des revenus.

Publié en 2025 sous licence CC BY-SA 4.0
par le groupe des Archives de Michel Lobrot
Association AINDI