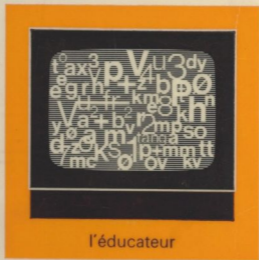


georges snyders

pédagogie
progressiste

l'éducateur

N.C

Pédagogie progressiste

117

312
an 74
✓

16° R
15550

DL-24 9 1973-19376

L'ÉDUCATEUR

SECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

34

Pédagogie progressiste

*Education traditionnelle
et éducation nouvelle*

GEORGES SNYDERS

*Professeur de Sciences de l'éducation
à l'Université de Paris V*



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

1973



Dépôt légal. — 1^{re} édition : 3^e trimestre 1971
2^e édition revue et augmentée : 3^e trimestre 1973

© 1971, Presses Universitaires de France

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation
réservés pour tous pays

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1^{er} de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code Pénal.

Préface à la deuxième édition

Cette deuxième édition comporte un chapitre entièrement nouveau où nous avons essayé de nous situer par rapport à dix livres pédagogiques récents, et une longue postface où nous répondons à trois comptes rendus, critiques, âpres et attachants tout à la fois.

De plus, des développements nouveaux ont été intercalés concernant la psychopédagogie soviétique dans ses aspects contemporains, la position de l'Eglise par rapport aux « méthodes nouvelles », les possibilités d'utiliser les thèmes propres aux « méthodes nouvelles » dans une visée conservatrice, les aspects complexes de la laïcité.

Nous espérons rendre ainsi ce petit livre plus digne de l'accueil favorable que le public a réservé à la première édition.

THE HISTORY OF THE

[Faint, illegible text]

[Faint, illegible text]

[Faint, illegible text]

INTRODUCTION

Ressouder l'enseignement

Trop souvent la pédagogie d'aujourd'hui est le domaine de compromis vagues, sans principes stables.

Les maîtres traditionnels, c'est-à-dire l'immense majorité, n'ont pas confiance dans ce qu'ils font. Culpabilisés par une avalanche d'attaques et de critiques qui sont loin d'être toujours pures et désintéressées (combien de leurs détracteurs visent à édifier un système scolaire parallèle, concurrent et plus docile aux puissances établies), ils ont honte d'eux-mêmes : dès lors ils n'osent pas aller jusqu'au bout des exigences de leur institution, dans ses deux aspects essentiels : des exercices méthodiques et gradués, individuellement adaptés au cas de chaque élève ; et d'autre part la communication avec les grandes œuvres, les grandes réussites, leur présentation en classe, au théâtre, au musée — que ce soit musée artistique ou musée scientifique et technique. Les Pouvoirs n'aiment guère l'enseignement traditionnel, ils s'en méfient et orientent les maîtres vers la pédagogie nouvelle. Les maîtres se laissent persuader que l'enseignement traditionnel constitue un terrain stérile, qu'il n'y a rien à chercher de ce côté-là — et ils s'essaient à faire à l'éducation nouvelle des emprunts timides et contradictoires.

De son côté, l'éducation nouvelle elle-même s'essouffle et en quelque sorte s'abâtardit, en introduisant subrepticement des types d'intervention du maître qui paraissent

inconciliables avec l'esprit et les intentions générales d'une telle pédagogie. Avoir officiellement établi les méthodes nouvelles comme propres au cycle de transition, vers lequel sont dirigés les élèves à l'avenir scolaire et professionnel le plus incertain, n'a pas favorisé la prise de conscience de leurs possibilités.

Seule apparaît logique avec elle-même la non-directivité, et c'est là certainement une des raisons de son prestige. Mais nous sommes convaincus qu'elle aboutit à méconnaître les valeurs de vérité et même les principes de réalité — par quoi elle maintient l'élève dans un scepticisme finalement conservateur, parfois même une sorte de confort de type infantilisant¹.

Notre ambition dès lors est double : d'une part, nous voudrions rappeler aux maîtres traditionnels la signification de leur école, l'école traditionnelle : admise ou critiquée, il est essentiel d'abord de savoir ce qu'elle veut être, quel sens elle attache à telle forme de discipline, pour quoi expressément elle se pose comme distincte, séparée de la « vie » — et de le savoir autrement qu'à travers les attaques et les caricatures de ses adversaires.

Pour dépasser ce qui est, il faut le comprendre ; pour avoir la force de faire mieux, il faut saisir les justifications de ce qu'on a accompli jusqu'à présent, et ne pas se laisser persuader que toutes ces années ont été perdues dans une routine dépourvue de sens. Le courage nécessaire pour aller de l'avant ne peut pas coexister avec le sentiment d'être impuissant et de s'être fourvoyé dans une pratique de part en part illégitime.

Quant aux protagonistes de l'éducation nouvelle, les comptes rendus qu'ils donnent de leurs expériences ne respirent, tout au contraire, qu'enthousiasme et succès.

Reste à savoir si, en toute bonne foi, leur ardeur n'a pas

1. Cf. G. SNYDERS, La non-directivité est-ce la bonne direction?, *Enfance*, novembre 1968.

masqué les difficultés, et même certains échecs ; n'ont-ils pas été amenés à opérer un choix, qui laisse dans l'ombre les moments moins heureux ? Et surtout nous sommes amenés à nous demander si ce n'est pas la personnalité, le rayonnement personnel, la foi qui a joué ici le rôle principal, l'extrême dépense d'énergie, d'application, de temps à quoi on a consenti — au moins autant que les principes dont on se réclamait. La question reste posée de savoir en quelle mesure de telles conduites sont transposables à l'ensemble des enseignants. Et c'est pourquoi il importe ici encore de placer les adeptes de cette pédagogie — ou plus précisément de ces pédagogies — en face d'un tableau général de leurs propres aspirations.

A partir des définitions, éclaircissements et confrontations des termes en présence, notre seconde prétention va jusqu'à penser qu'une voie peut s'ouvrir vers une pédagogie moderne qui ferait synthèse du traditionnel et du nouveau, synthèse et non pas confusion.

Sans anticiper sur cette dernière partie, nous voudrions dire ici que tout notre travail peut se ramener à une réflexion sur le problème éducatif tel que le pose M. Debesse lorsqu'il écrit : « L'enseignement traditionnel accorde une grande place à la transmission du savoir par le maître et par le livre, mais il ne réduit pas pour autant l'élève à une fonction passive d'enregistrement. De leur côté, si les méthodes nouvelles font largement appel aux activités de recherche et de création personnelle et s'écartent le plus possible des procédés de pure mémorisation, elles ne peuvent pas rejeter tout enseignement proprement dit »¹.

En fait, c'est cette double appréciation qui a constitué notre point de départ, cette double exigence qui nous a servi de fil directeur. Il est affirmé ici la positivité de chaque apport, un risque pourtant auquel tous les deux s'exposent,

1. DEBESSE, La formation éducative, p. 817, dans *Traité de psychologie appliquée*, t. 4.

sans doute en proportions inégales ; et donc il devient possible et presque nécessaire de s'interroger sur la possibilité d'une jonction.

Si nous nous plaçons plus directement sur le plan de la psychologie de l'enfant, Mialaret nous avertit, d'une part, que l'enfant n'est pas « une pâte molle sur laquelle on inscrit d'autorité tout ce qu'on doit lui apprendre », mais, d'autre part, que le psychisme enfantin ne doit pas être considéré « comme une donnée impossible à modifier... Notre rôle n'est pas d'assister, passifs, à l'éclosion psychologique de l'élève, mais de tout mettre en œuvre pour que les fruits dépassent les promesses des fleurs »¹. Ici encore un auteur, et qui ne cache pas ses options, nous invite à unir la spécificité, la valeur propre de l'enfance avec une action éducative capable de mener l'élève jusqu'au dépassement de soi. Deux lignées, deux modalités de l'expérience convergent ici.

Comment ne pas y voir un encouragement à penser une synthèse ?

On reprochera peut-être à notre travail de dater, d'être anachronique : l'heure serait à la dynamique de groupes et à la non-directivité, les problèmes d'éducation nouvelle seraient largement dépassés.

En fait, nous soutenons que la non-directivité, quoi qu'elle en proclame, s'inscrit dans le prolongement des méthodes nouvelles, qu'il faut partir de celles-ci pour comprendre celle-là ; d'ailleurs la plupart des maîtres qui, aujourd'hui, annoncent des expériences non directivistes, nous semblent proposer en fait des essais de méthodes nouvelles.

Le prestige des méthodes nouvelles n'a pas décliné ; bien que (peut-être faut-il dire : justement parce que...) elles n'aient connu que des applications très limitées, elles demeurent à l'horizon pédagogique comme une sorte d'idéal. Et c'est pourquoi il est plus que jamais nécessaire de s'interroger sur leurs présupposés.

1. MIALARET, *Education nouvelle et monde moderne*, p. 14.

On reprochera à notre travail d'être purement théorique.

C'est en effet un essai théorique, idéologique, un effort de clarification idéologique. Et c'est là ce qu'aujourd'hui il est de bon ton de condamner au nom de la pratique des classes à mener — ou bien d'un vécu ineffable.

Paraphrasant Lénine, nous dirons que sans théorie révolutionnaire (pédagogique), il n'est pas de pratique révolutionnaire (pédagogique).

Affirmer qu'il n'y a pas de place en pédagogie pour une pensée théorique générale, c'est prendre position sur ce qu'est la pédagogie — et c'est la réduire à une série de tours de mains habiles, astucieux peut-être, mais de portée très limitée, incapable de s'attaquer aux routines et aux conservatismes.

Si, enfin, on nous reproche d'être partial, c'est là une critique que nous serons bien obligés d'assumer — en répondant simplement qu'il n'est pas moins partial, nous voulons dire politiquement partial, d'employer le terme de démocratie pour désigner une classe où les élèves votent afin de décider si on étudiera Racine ou Boris Vian. On laisse croire ainsi que la démocratie n'est pas autre chose que cet aimable jeu.

Notre but a été de donner un contenu à l'expression dont tout le monde se réclame comme d'une formule de magie : pédagogie démocratique.

On the other hand, a more general theory of the economic structure of the firm is needed. This theory should be able to explain the firm's behavior in a more general context, and should be able to explain the firm's behavior in a more general context.

The theory of the firm should be able to explain the firm's behavior in a more general context, and should be able to explain the firm's behavior in a more general context.

The theory of the firm should be able to explain the firm's behavior in a more general context, and should be able to explain the firm's behavior in a more general context.

The theory of the firm should be able to explain the firm's behavior in a more general context, and should be able to explain the firm's behavior in a more general context.

The theory of the firm should be able to explain the firm's behavior in a more general context, and should be able to explain the firm's behavior in a more general context.

The theory of the firm should be able to explain the firm's behavior in a more general context, and should be able to explain the firm's behavior in a more general context.

The theory of the firm should be able to explain the firm's behavior in a more general context, and should be able to explain the firm's behavior in a more general context.

The theory of the firm should be able to explain the firm's behavior in a more general context, and should be able to explain the firm's behavior in a more general context.

The theory of the firm should be able to explain the firm's behavior in a more general context, and should be able to explain the firm's behavior in a more general context.

CHAPITRE PREMIER

L'éducation traditionnelle

PREMIÈRE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL EST BIEN UN ENSEIGNEMENT

La première difficulté que l'on rencontre lorsque l'on veut envisager l'enseignement traditionnel, c'est l'extrême ambiguïté dont ce terme est chargé : il désigne à la fois un certain mode d'éducation, que nous essayerons précisément de dégager dans son projet fondamental — et la quasi-totalité, l'ensemble assez indistinct de ce qui existe actuellement, y compris donc les stagnations et les erreurs directement issues des déficiences présentes : depuis la formation insuffisante de tant de maîtres jusqu'à l'inadaptation des bâtiments scolaires, en passant par ces règlements désuets qui se maintiennent précisément parce que les locaux interdisent de faire mieux ; pensons, par exemple, à la brièveté et au petit nombre des récréations.

A quoi il est aisé, mais fallacieux, d'opposer un nombre infime de réalisations « nouvelles », le plus souvent conduites par quelques pédagogues exceptionnels et qui disposent d'un recrutement d'élèves, d'installations matérielles, d'une formation d'enseignants hors des normes courantes. Pour beaucoup c'est un jeu séduisant d'opposer tous les défauts

du réel au charme de ce que l'on se propose de créer.

Il n'y aurait pas de sens à s'interroger sur l'enseignement traditionnel si on ne faisait effort pour distinguer son esprit, ses visées — et l'alourdissement, parfois la trahison à quoi il peut, dans telle conjoncture, se trouver réduit : les programmes surchargés, les classes trop nombreuses, et même une certaine lassitude des maîtres peuvent bien se trouver, en telle circonstance, conjoints à l'enseignement traditionnel ; ils n'en définissent point du tout la nature, bien au contraire.

Peut-il y avoir de bons maîtres traditionnels ?

Il n'est pas dans le bon ton pédagogique d'aujourd'hui de s'intéresser à l'enseignement traditionnel, de l'interroger sur ce qu'il est et veut être, en le dégageant des conditions défavorables qui lui sont imposées, comme des déviations, des défaillances où il se laisse conduire. Les maîtres désireux d'innover ne songent pas à prendre, comme base de départ, l'enseignement traditionnel, ne pensent même pas que cela soit possible.

Pour qui appelle traditionnel le maître en train de ronronner, perdu dans un discours que personne ne suit, heureux de tyranniser des élèves sans défense ou — qui pis est — ignorant de leur présence vivante, la cause est aussitôt entendue. Mais par cette équivoque on en arrive vite à méconnaître l'ensemble de notre enseignement actuel et tout ce qu'il présente de valable. Nous assistons ainsi à d'intenses campagnes de culpabilisation lancées contre les maîtres, et nous ne nous porterions pas garants du caractère toujours désintéressé de ces attaques : l'école et ses maîtres représentent aujourd'hui, pour beaucoup, un rival à abattre et à supplanter. Il n'en allait pas autrement, dans tout le cours du XIX^e siècle, chaque fois que des pouvoirs conservateurs craignaient l'action de l'enseignement public.

Il y a lieu également de craindre la mésentente qui

s'installe entre ceux qui enseignent et les théoriciens de la pédagogie, lorsque ces derniers se laissent aller à condamner d'un bloc l'ensemble de ce qui existe et ne voient le salut que dans une sorte de départ à zéro. Par quoi les deux partis se trouvent coupés de leur complément nécessaire et risquent d'être réduits à la stérilité.

Nous devons donc nous efforcer de discerner ce qu'est un bon maître traditionnel, sans poser, au départ, la moindre contradiction entre ces deux adjectifs. A vrai dire, il faudrait pouvoir ôter au terme « traditionnel » toute nuance péjorative, du moins pendant le temps de cette présentation. Nous avons eu la tentation de dire simplement qu'il existe deux types d'enseignement, le type A qui part de la considération des modèles, le type B... En fin de compte, il nous a paru préférable de conserver à chacun sa dénomination précisément traditionnelle.

Pour saisir les ambitions essentielles de l'éducation traditionnelle, telle qu'elle peut être pensée et mise en œuvre à notre époque, il ne nous semble pas déraisonnable de faire simultanément appel, bien que nous ne méconnaissions pas les différences qui les séparent, à trois pédagogues : Durkheim, Alain, Château.

I. CONFRONTER AUX MODÈLES

Nous ne saurions affirmer avec trop d'insistance que le fondement de l'éducation traditionnelle est l'ambition de conduire l'élève jusqu'au contact avec les très grandes réalisations de l'humanité : chefs-d'œuvre de la littérature et de l'art, raisonnements et démonstrations pleinement élaborés, acquisitions scientifiques atteintes par les méthodes les plus sûres.

Ce seront là pour lui autant de *modèles* destinés à le guider et à se transformer en joie, élévation, essor de sa personnalité propre.

Dans une formule de Guéhenno, cette affirmation qui

doit, croyons-nous, servir de base à la réflexion sur l'enseignement traditionnel car c'est bien la synthèse de ses buts : « Mettons les jeunes gens devant de grands individus, de grands artistes singuliers ; alors, nous l'espérons, ils écouteront leurs voix, ils reconnaîtront leurs tourments et peut-être, ainsi, il leur prendra envie d'aller eux-mêmes au fond d'eux-mêmes »¹.

Alain veut que l'élève soit confronté d'une part à la « majesté des théorèmes », de l'autre à la poésie « la plus haute, la plus vénérée ». La même idée s'exprime tantôt sur un mode personnifié « Homère et Thalès le conduiront par la main », tantôt dans des termes plus anonymes : on se propose de faire partager à l'enfant « le trésor des Poètes, des Politiques, des Moralistes, des Penseurs ».

Présenter à l'enfant des œuvres, des pensées hors pair — ce qui ne veut pas du tout dire qu'elles soient dernières, ni définitives, mais bien plutôt premières et fondamentales.

Château pose lui aussi l'éducation comme rapport avec les grands modèles, « le contact avec les maîtres de la civilisation universelle »². Présenter « des hommes choisis », permettre de « rêver sur l'homme, sur le grand homme »³. C'est parce qu'il craint que l'expérience quotidienne, l'expérience directe ne confinent l'enfant dans la constatation des embarras, des petites choses, des échecs qu'il accorde tant de valeur à la transposition du réel par l'œuvre littéraire. Ainsi seulement « l'enfant s'élèvera à une conception élevée de l'humain ».

Eduquer, c'est proposer des modèles, choisir des modèles en leur conférant une netteté, une perfection, bref un style auxquels la réalité habituelle ne peut atteindre⁴.

1. Colloque du Centre international d'Etudes pédagogiques, Sèvres, 1968.

2. CHATEAU, *La culture générale*, p. 172.

3. CHATEAU, *Autour de l'élève*, p. 41.

4. Avec une ironie pleine de sens, Giraudoux se plaît à évoquer cette transfiguration, en même temps qu'il en laisse pressentir le double risque : saura-t-elle s'adapter au monde actuel ? L'école sera-t-elle

Chez Durkheim, l'accès au modèle n'est pas moins fondamental, bien qu'il soit conçu sous une forme plus impersonnelle : il s'agit toujours de placer l'enfant face à face avec la valeur essentielle, qui est ici la présence de la société, la conscience de faire partie du groupe, le sentiment que la société à la fois domine, dépasse l'individu et constitue le meilleur de lui-même. Eduquer, c'est confronter l'élève aux « grandes idées morales de son temps et de son pays »¹.

Dans l'approche du modèle, l'élève est actif

Il va sans dire, il devrait aller sans dire que l'élève de l'éducation traditionnelle est actif. A maintes reprises, Alain raille les classes qui ressemblent à de petites Sorbonnes (mais ce qui est condamné pour les jeunes enfants devient-il solution favorable à l'âge des étudiants ?) où les élèves restent immobiles sous la parole du maître, où de son côté le maître croit obtenir un progrès parce qu'il a devant lui un auditoire silencieux, voire même séduit : « Non point de ces leçons qui tombent comme la pluie et que l'enfant écoute les bras croisés. » Pas plus qu'on n'apprend la peinture en regardant travailler un artiste ou le violon en se laissant charmer par un virtuose, pas plus l'élève ne peut s'instruire en écoutant simplement des mots. « Il n'y a de progrès, pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais seulement en ce qu'il fait »².

Château ne sera pas moins catégorique à opposer le

capable, quand ce ne serait que par ses conditions matérielles et l'environnement qui la prolonge, de la soutenir jusqu'au bout ?

Simon le Pathétique, l'élève par excellence du lycée, dit sa gratitude envers ses professeurs : « Je leur devais une vie large, une âme sans bornes. Je leur devais, en voyant un bossu, de penser à Thersite, une vieille ridée à Hécube ; je connaissais trop de héros pour qu'il y eût pour moi autre chose que des beautés ou des laideurs héroïques... Nous savions par cœur toutes les ripostes sublimes. Douce chose que le sublime pour un enfant qui lit dans l'étude mal éclairée. »

1. DURKHEIM, *Education et sociologie*, p. 58.

2. ALAIN, *Propos sur l'éducation*, p. 29, VI.

rôle du maître et l'apparition du conférencier qui brille et péroré : le maître est « un entraîneur qui surveille, dirige, conseille, corrige »¹.

C'est précisément pour approcher efficacement des modèles que l'activité de l'élève est indispensable — activité qui lui est personnelle en même temps qu'elle est adaptée au but à atteindre.

Le modèle comme condition de l'originalité

Le modèle, ici, n'est pas le contraire de l'originalité, de l'individualité propres à chaque enfant, mais la condition première pour qu'elles s'épanouissent.

Le texte littéraire, c'est la vie même, saisie dans ses traits essentiels, le moyen pour l'enfant à la fois de se connaître et de se construire : « Mon vrai portrait est dans Homère, Virgile, Montaigne »². Il n'y est question que de lui, c'est un miroir qui lui est tendu. Mais un miroir où il se verra « grandi et purifié », alors que l'existence de tous les jours se perd dans les détails décousus, se fixe sur l'incident sans portée réelle.

De même Château évoque l'élève « poussé par ses grands amis imaginaires »³ que sont les héros littéraires, indiquant ainsi à la fois qu'ils sont proches de l'enfant — et encore plus proches de ce que recèle d'essentiel la vie de l'enfant.

La clarté d'un théorème de géométrie ne s'incorpore pas moins à la vie propre de chaque élève, lui faisant ressentir l'expérience d'une pensée pleinement maîtresse d'elle-même.

Non pas dressage, acceptation de vérités toutes faites, de volontés toutes faites ; mais il sera affirmé ici que l'originalité est une lente conquête, arrachée à la banalité première. Livré à son propre mouvement, l'enfant (et pas

1. CHATEAU, *La culture générale*, p. 180.

2. ALAIN, *ibid.*, p. 83, XXI.

3. CHATEAU, *La culture générale*, p. 89.

seulement lui, d'ailleurs) se laisse mener par les clichés du langage, les idées courantes et floues, les stéréotypes à la mode que lui soufflent les « mass media ».

Ce n'est que peu à peu qu'il accédera à une vision personnelle, à un style personnel : son point de vue à lui. Et pour y parvenir, il ne trouvera appui qu'auprès des personnalités hors série qui ont marqué le monde d'une empreinte nouvelle ; elles seules sont capables de lui faire sentir ce qu'est un regard original jeté sur le monde. « Plus vous l'aurez aidé, plus il inventera. » Beethoven innove à partir de Haydn, trouve son style et son génie à partir de Haydn ; Kant prend le départ en prolongeant Leibnitz et Hume. N'est-ce pas encore plus vrai pour le commun des mortels ? : « Il n'y a qu'une méthode pour bien penser qui est de continuer quelque pensée ancienne et éprouvée... Il n'y a qu'une méthode pour inventer, qui est d'imiter¹ ».

Sur un mode figuré, Alain dit que ce sont les écritures des gens peu instruits qui se ressemblent les unes les autres : « l'écriture de l'homme cultivé est propre à lui » et c'est en se soumettant longuement au modèle commun qu'elle est parvenue à dégager sa forme spécifique. Le modèle ne vise pas à rendre les disciples semblables entre eux, ni semblables à lui : comment serait-ce possible ? Mais au contact de la grandeur, chacun peut délivrer en soi-même l'essentiel, qui n'est autre que l'original.

Château n'accorde pas moins d'importance à l'invention, mais il tient à la distinguer de la spontanéité facile : « Il y a des voies vers les idées neuves et une manière adéquate de les approcher... l'invention a besoin de s'appuyer sur des cadres et sur des méthodes éprouvées »² : l'enfant devient un être inédit et capable de s'exprimer sur un mode inédit dans la mesure où la fréquentation assidue des

1. ALAIN, *ibid.*, p. 206, LIV.

2. CHATEAU, *La culture générale*, p. 134.

grandes œuvres le tire hors de la banalité, de la dispersion. Au XVII^e siècle Malebranche a su exprimer en une phrase le double aspect du rapport au modèle : « Je dois à M. Descartes ou à sa manière de philosopher les sentiments que j'oppose aux siens et la hardiesse de le reprendre. » On admirera le terme « reprendre » et tous les sens qui y sont contenus.

2. LE CONTACT AVEC LES MODÈLES EST JOIE

Cette confrontation de l'enfant avec les grandes œuvres, avec les modèles, ce face à face de l'élève avec Pythagore ou V. Hugo est joie — et c'est cette joie de comprendre et d'être ému, ce type spécifique de joie qui forme la clé de voûte de toute l'éducation traditionnelle. Certes elle ne peut être atteinte qu'au prix d'efforts et de peines, mais si elle n'est pas réellement, pleinement savourée par l'élève, ce mode d'enseignement perd, d'un coup, sa saveur et en quelque sorte son existence. Non pas une joie quelconque, ni comparable aux plaisirs habituels ; mais une plénitude ressentie lorsqu'un élève a pu nouer dialogue avec un très grand. « Dès qu'un enfant comprend quelque chose, il se produit en lui un mouvement admirable... Vous le voyez se lever, dessiner l'idée à grands gestes, et soudain rire de tout son cœur »¹.

D'abord un moment solennel par la promesse qu'il contient : l'enfant se sent grandir quand il accède au travail, puisqu'il va s'approcher des grands modèles. Enfin la saisie effective d'un bonheur que les désirs habituels, la vie dans le quotidien ne lui auraient même pas permis de soupçonner.

Alain prend ici des accents presque lyriques — et c'est bien la preuve que nous avons atteint l'essentiel : il évoque « cette lumière, alors plus belle que l'aurore : c'est l'aurore

1. ALAIN, *ibid.*, p. 228, LIX.

de l'esprit »¹. Lumière, aurore, beauté : il faut comprendre que ces termes signifient indissolublement progrès et joie. L'élève est heureux parce que ce dialogue, aussi difficile qu'il demeure dans la dénivellation entre les interlocuteurs, répond à son attente, à sa « plus belle espérance ».

Durkheim dira lui aussi que l'homme éduqué « est fait de tout ce qu'il a de meilleur en nous »², qu'il en a conscience et qu'il en tire joie.

Comprendre et pressentir

Certes là où l'on présente à l'enfant les œuvres les plus élaborées, il est trop évident qu'il n'en saisira pas l'intégralité. Aussi bien n'est-ce pas nécessaire ; il suffit qu'il soit atteint par ce qu'il pressent de beauté, de vérité — et par ce qu'il en goûte déjà : en ce sens « la grande poésie a prise sur tous »³ à partir des sonorités et du rythme qui préparent à l'entendre, de même que la musique accomplie peut être proposée aux plus jeunes ; et il se trouvera tel raisonnement, tel mécanisme, telle invention par laquelle ils feront eux-mêmes l'expérience du progrès scientifique.

A la fois l'enfant se sent comblé par ce qui est à sa portée et il devine que d'autres horizons peuvent se dévoiler, au-delà, et d'autres joies vont éclater. Un « respect »⁴ où s'unissent l'humilité, car il se sent dépassé par le modèle, et la satisfaction, dans la mesure où il est déjà de plain-pied, malgré tout, avec le modèle, puisqu'il est capable d'entrer en relation avec lui.

Réintégrer le religieux

On ne peut nier ici un certain rapport du scolaire avec le religieux : respect, humilité ; les modèles, à la fois transcendants et immanents, n'ont-ils pas un caractère presque

1. ALAIN, *ibid.*, p. 108, XXVII.

2. DURKHEIM, *Education et sociologie*, p. 93.

3. ALAIN, *ibid.*, p. 76, XIX.

4. ALAIN, *ibid.*, p. 9, I.

sacré ? La relation de l'élève au modèle, la joie qui en sera l'aboutissement, l'atmosphère même où se déroule la cérémonie ne sont pas sans évoquer certains aspects du culte. L'historien établira la continuité entre les collèges des Jésuites et nos lycées. Le non-directiviste se plaira à railler en parlant du rôle « charismatique » tenu par le maître. Mais ne pourrait-on pas soutenir que l'éducation reprend ici, en le transfigurant, c'est-à-dire en le ramenant sur terre, en le replaçant sens dessus dessous, ce qu'il y a de plus vrai dans la religion — le seul vrai de la religion ?

3. PAS D'ASCENSION SANS GUIDE

Pour que l'élève parvienne, et dans des conditions favorables, jusqu'à cette confrontation avec le modèle, il est besoin d'une intervention du maître, d'un guidage par le maître.

Entre l'enfant et les œuvres, entre l'éparpillement des distractions et l'intuition transparente d'un théorème, la distance est si grande qu'un médiateur se révèle indispensable. Certes, comme l'élève, le maître est dépassé par les modèles, mais une compétence longuement acquise, une vie entière consacrée à de telles valeurs et passée parmi elles fait qu'« il communique plus directement que l'enfant », dans le cas présent, avec la réalité du social. Il en est « l'interprète... l'organe » et c'est par son intermédiaire que l'approche va devenir possible¹.

Double difficulté

Le rôle du maître sera référé à deux types d'obstacles qui risqueraient de bloquer l'élève.

D'une part, le monde affronté dans l'expérience directe, dans les contacts immédiatement vécus, n'est pas adapté à

1. DURKHEIM, *L'éducation morale*, 10^e leçon, p. 177.

l'enfant, ne se trouve point à sa portée — et donc ne l'instruira pas, ne lui apportera pas d'enrichissement réel. Une surabondance où il se perd, les faits défilent en se bousculant, l'enfant se laisse aller à une « rêverie errante ». En présence d'une machine ou d'une machinerie administrative, banque, conseil municipal, ces spectacles sont si complexes qu'ils en demeurent impénétrables — et ils restent précisément de simples spectacles. « Une mine de charbon dit trop à la fois »¹. Noyé dans les détails, l'essentiel lui restera caché ; il s'amusera à regarder une horloge, à la démonter et à la remonter. Mais ce n'est pas par cette voie qu'il accédera jamais à la compréhension du mouvement régulier du pendule, lequel implique la loi de la chute des corps, c'est-à-dire finalement la géométrie².

D'autre part, l'enfant lui-même ; en réalité, rien ne lui manque pour s'accorder aux modèles ; la grandeur de l'enfant se confond avec sa capacité d'être sensible à ce que l'histoire humaine a produit de plus accompli. Et pourtant, à chaque instant, il risque d'être le jouet de « l'intempérance... l'emportement »³, l'instabilité de celui qui est la proie de ses désirs, pour ne pas dire de ses passions. Soumis à des états de « contracture... de fermentation... de précipitation », il se laisse sans cesse submerger par ce qu'il ressent et demeure livré sans défense aux impressions qui se succèdent ; de là des oscillations brutales, des retombées furieuses, depuis la confiance illimitée jusqu'au désespoir — et cela pour avoir rencontré un petit échec, s'être abandonné à une maladresse légère : « Trop espérer, trop craindre, ne point se gouverner virilement »⁴, voilà les risques constants qui assaillent l'enfance ; et ils ne sont d'ailleurs que la contrepartie, l'envers de l'ardeur avec laquelle elle s'élançait à la découverte du monde.

1. ALAIN, *ibid.*, p. 235, LXI.

2. Cf. aussi CHATEAU, *Autour de l'élève*, p. 37.

3. ALAIN, *ibid.*, p. 194, L.

4. ALAIN, *ibid.*, p. 295, LXXVIII.

La joie de désespérer

On évoquera ici la célèbre analyse d'Alain à propos de l'échec en géométrie : comment un élève d'intelligence normale peut-il échouer dans un domaine où toutes les propositions s'enchaînent avec clarté et de façon convaincante ?

Aussi bien l'intelligence n'est-elle pas en cause ici, mais bien une conduite qui ne parvient pas à s'imposer l'ordre, le cheminement minutieux où chaque difficulté serait considérée au moment voulu. Celui dont on dit précisément qu'il est « rebelle » aux mathématiques, Alain le compare à « un âne qui secoue les oreilles et refuse d'aller. Par humeur, par colère, par peur, par désespoir »¹. Une sorte de « fureur » ; il est emporté par une révolte là où seule la modestie minutieuse et patiente est efficace ; il s'irrite, se bloque et se condamne dans un « jamais je ne comprendrai » qui va, du fait même, marquer la fin de ses progrès. Ce mélange de crainte et d'obstination est désigné ici, par une alliance de mots savoureuse, comme « timidité indomptable ».

En fait, difficultés nées de l'enfant et difficultés propres au monde, que nous avons cru bon de distinguer d'abord, se renforcent les unes les autres : la « rêverie errante » de l'enfant plongé dans le fourmillement du réel, c'est la convergence de l'instabilité propre à nos jeunes sujets et de l'incohérence ambiguë que leur offrent les choses.

Double action du maître

On pourra néanmoins distinguer deux directions selon lesquelles l'action du maître aura à s'exercer.

Un monde plus lumineux

Le maître transforme l'exubérance inassimilable du monde en une matière simplifiée, aménagée, ordonnée ; il

1. ALAIN, *ibid.*, p. 95, XXIV.

sera possible alors à l'enfant de ne rencontrer des difficultés que graduées, adaptées à ses forces et à ses connaissances, dans un enchaînement qui justifie le passage d'un moment à un autre.

D'où le rôle primordial, à l'école, des schémas, cartes et plans, représentations simplificatrices qui dirigent l'attention de l'enfant vers l'essentiel, dégagent l'essentiel avec une clarté qu'il n'atteint jamais dans la nature — le séparant des incidents, des particularités indéfiniment variables. Et de tels procédés ne peuvent être qu'abstraits, artificiels, soutenus par la présence du maître.

Château dira que l'enfant, regardant de lui-même une fleur, va être surtout sensible à son aspect, à ses couleurs ; et il ne progressera guère. Pour qu'il saisisse, par exemple, l'existence et la place des étamines, il faut qu'il ait d'abord été mis en présence d'un schéma de la fleur, réduction que le maître a construite pour lui. Pensons aussi au schéma de la circulation du sang. Ou encore ce que l'enfant voit de la montagne : ce sera un aspect isolé et partiel : telle vallée, à tel moment, vue sous telle perspective. Pour qu'elle devienne significative, il faut qu'elle s'inscrive, à sa place, dans une représentation d'ensemble, celle qu'en propose la carte¹.

Rôle primordial, également, des concepts et des mots — les mots qui aident à classer, à fixer les impressions ; et leur registre ne s'enrichirait pas sans l'action du maître. On perçoit, on reconnaît mieux une plante lorsqu'on en a fixé le nom².

C'est le moment de redire — et sur un mode plus développé — pourquoi Château veut que l'enfant enrichisse son expérience d'autrui par la fréquentation, d'abord, des héros littéraires. Peu d'exemples nous paraissent plus caractéristiques du point de vue de l'école traditionnelle. Les autres

1. Cf. CHATEAU, *La culture générale*, p. 109.

2. Cf. CHATEAU, *Ecole et éducation*, p. 221.

enfants, les autres hommes que l'enfant va rencontrer par expérience directe, peut-on chaque fois compter sur eux pour apporter un témoignage valable d'humanité ? et surtout sont-ils suffisamment compréhensibles, transparents ? le regard de l'enfant risque de s'arrêter sur un détail pittoresque, mais bien peu significatif.

C'est par le personnage littéraire que l'enfant sera fructueusement introduit au monde humain, car le personnage littéraire est explicite, « parlant », d'une cohérence certaine, par le fait même que l'auteur lui a conféré des traits plus accusés, plus nets, une stylisation simplificatrice.

La pensée représentative qui se constitue et s'exprime par les concepts n'est pas un simple prolongement de la pensée concrète où le sujet se trouve placé directement en face des choses ; il y faut un changement de perspective, se détacher du réel immédiat, voire lui tourner le dos, afin de le retrouver dans sa véritable richesse. A quoi la présence du maître est indispensable.

Sans aucun doute c'est ce retour au réel qui constitue le critère décisif : si l'on passe de la promenade dans une ville à la considération du plan schématique de cette ville, de son plan historique, c'est évidemment dans l'intention de reprendre la promenade sur un mode plus efficace et plus heureux. Le personnage littéraire conduira jusqu'aux rencontres avec les êtres.

Mais l'expérience directe ne se présente pas à l'enfant dans la rigueur nécessaire à son progrès. Cette rigueur ne peut être qu'introduite au prix de transformations profondes, on dirait presque : inventée. L'artificiel apparaît ici comme étape pédagogique nécessaire.

Or il ne peut prendre existence auprès des élèves que dans la mesure où l'action du maître, l'action constante du maître, le soutient et l'anime. Le maître va prendre l'initiative des opérations, procéder à un guidage minutieux, non pas du tout pour supprimer l'activité de l'enfant ou réduire son autonomie, mais tout au contraire afin de leur

proposer une matière sur laquelle elles puissent s'exercer en pleine efficacité : « une nourriture prédigérée, que l'enfant assimile bien mieux que la nourriture pesante du réel »¹ — et c'est bien lui qui l'assimile, personne à sa place.

Comme, par exemple, lorsqu'on raconte au tout-petit les contes où la fée est de part en part puissance et bonté, et la méchante sorcière si laide.

Un enfant mieux maître de lui-même

Par rapport aux élèves, l'intervention du maître, son intervention constante, vise à les conduire au calme, à la stabilité faute desquels ils ne pourraient parvenir au face à face avec les modèles — bien que leurs ressources intellectuelles y soient incontestablement suffisantes : « La grande affaire n'est pas d'éveiller l'intelligence en ces petits, car ils sont fort rusés, mais plutôt de la régler »². L'élève ne pourra être attentif aux grandes œuvres qu'autant qu'il aura pris possession de lui-même — bien qu'il ne faille pas non plus négliger l'effet en retour par lequel la communication même avec les modèles peut fortifier la maîtrise de soi.

Il ne s'agit pas de le mutiler, de rien lui ôter de ce qu'il possède et de ce qu'il aime, mais de l'aider à dominer ses propres richesses — au lieu de céder aux entraînements d'une agitation mal tempérée. L'amener à prendre conscience qu'il est en fait déjà à la recherche d'un ordre, que son désordre est bien plutôt surabondance que pauvreté : « Il faut que l'enfant connaisse le pouvoir qu'il a de se gouverner »³.

C'est là la signification des multiples exercices que met en œuvre l'éducation traditionnelle ; ils ont comme but commun d'instaurer certaines dispositions du corps et de

1. CHATEAU, *La culture générale*, p. 90 note; cf. CHATEAU, *Autour de l'élève*, p. 38.

2. ALAIN, *ibid.*, p. 160, XLI.

3. ALAIN, *ibid.*, p. 12, II.

1973. — Imprimerie des Presses Universitaires de France. — Vendôme (France)
ÉDIT. N° 32 929 IMPRIMÉ EN FRANCE IMP. N° 23 600

Participant d'une démarche de transmission de fictions ou de savoirs rendus difficiles d'accès par le temps, cette édition numérique redonne vie à une œuvre existant jusqu'alors uniquement sur un support imprimé, conformément à la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012 relative à l'exploitation des Livres Indisponibles du XX^e siècle.

Cette édition numérique a été réalisée à partir d'un support physique parfois ancien conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal. Elle peut donc reproduire, au-delà du texte lui-même, des éléments propres à l'exemplaire qui a servi à la numérisation.

Cette édition numérique a été fabriquée par la société FeniXX au format PDF.

La couverture reproduit celle du livre original conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal.

*

La société FeniXX diffuse cette édition numérique en accord avec l'éditeur du livre original, qui dispose d'une licence exclusive confiée par la Sofia – Société Française des Intérêts des Auteurs de l'Écrit – dans le cadre de la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012.

Avec le soutien du

