

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 68/1977 (1977)

Artikel: La pédagogie institutionnelle et la liberté en éducation
Autor: Ducrest, Fernand
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-116614>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 09.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

La pédagogie institutionnelle et la liberté en éducation

par **Fernand Ducrest**

Le problème de la liberté en éducation se trouve au cœur même de toute la pédagogie moderne. En dehors des motivations psychologiques, philosophiques, sociales ou politiques sur lesquelles se fondent l'école traditionnelle et l'école nouvelle, c'est le dosage entre la liberté et la contrainte qui fait concrètement leur différence essentielle.

Mais, comme le fait remarquer Michel Lobrot, le mouvement qui, dès le début du XX^e siècle, est à l'origine des méthodes actives et de l'école moderne, ne supprime pas l'autorité du maître. Si le premier principe affirmé par Dewey, Kerschensteiner, Montessori, Decroly, Ferrière et d'autres est celui de la liberté de l'enfant et si chacun reconnaît que le climat idéal permettant le meilleur épanouissement est celui qui laisse subsister le moins de contraintes possibles, car la menace est antiéducative, la nature des relations maître-élève n'est pas fondamentalement remise en cause. Les changements intervenus, tout considérables qu'ils soient, se situent davantage au niveau des techniques («texte libre» et «dessin libre» de Freinet, par exemple) qu'à celui du couple «commander-obéir». L'instauration d'un style plus libéral, tel que l'ont conçu et pratiqué les théoriciens et praticiens cités, reste bien en deçà des audaces de la pédagogie institutionnelle dont l'ambition est de changer radicalement le climat et les structures scolaires, et, par elles et après elles, les institutions sociales et politiques.

Naissance de la pédagogie institutionnelle

La pédagogie institutionnelle (mais ne faudrait-il pas dire «les pédagogies institutionnelles» puisque les conceptions divergent selon qu'il s'agit de Vasquez-Oury, de Hameline-Dardelin ou de Lobrot?) n'est pas née toute faite, spontanément, du cerveau de quelque pédagogue en mal de nouveauté révolutionnaire.

Il a fallu tout d'abord l'apport de la psychologie sociale et la révélation, spécialement par Kurt Lewin, de l'importance et des règles de fonctionnement de la dynamique des groupes. Il a fallu la découverte, au niveau du «training group», d'une pratique nouvelle: la non-directivité.

C'est évidemment à Rogers que l'on songe lorsqu'on évoque la non-directivité. Par opposition à la non-directivité négative (directivité refusée par celui qui se trouve soumis au pouvoir autoritaire), Rogers définit la non-directivité positive, c'est-à-dire l'abandon volontaire de son pouvoir par celui qui, d'une manière ou d'une autre, en est investi. On sait que la non-directivité rogorienne comporte deux aspects qui, apparemment contradictoires, sont en réalité complémentaires: l'acceptation inconditionnelle et la congruence.

Le principe de l'acceptation inconditionnelle veut que l'on accueille l'autre tel qu'il est, sans que l'on fasse rien pour le transformer, l'empêcher d'être lui-même; ce qui ne signifie pas que l'on approuve toujours et entièrement ses idées et son comportement.

Le principe de congruence demande que l'on reste soi-même en face de l'autre, sans honte ni hypocrisie. Il admet la possibilité de se défendre, même par le recours à la violence, à condition que l'on n'aille pas au-delà des limites d'une simple défense; outrepasser ces limites reviendrait alors à transformer en pression, en domination et en sanction une défense légitime qui doit laisser à l'autre la possibilité de réagir.

Le mode d'intervention défini par Rogers, processus convenant surtout en psychothérapie (mais transposable, selon lui et les tenants de la pédagogie institutionnelle, à la relation pédagogique) est centré sur le *reflet* qui nécessite l'*empathie*. Cette intervention, qu'on pourrait appeler dans le vocabulaire psychiatrique une analyse mais sans qu'intervienne, à aucun moment, appréciation, approbation, désapprobation, jugement de valeur, consiste en une simple description de ce que l'on voit, en une répétition de ce que l'on a entendu et, par le moyen de l'empathie, en une précision des attitudes et des sentiments réels de l'autre (individu ou groupe) comme si on était à sa place (l'empathie étant précisément cette capacité de s'identifier à autrui tout en se protégeant soi-même d'une quelconque réaction émotionnelle qui empêcherait une distanciation nécessaire et une authentique compréhension).

Si la non-directivité est opposée à toute contrainte, à tout autoritarisme, elle n'exclut pas totalement, au dire des partisans de la pédagogie institutionnelle, une certaine influence pour autant que celle-ci soit souhaitée. Cette influence peut s'exercer par le canal du reflet qui peut apporter à l'individu ou aux membres du groupe une connaissance d'eux-mêmes plus objective, parce qu'elle est donnée par quelqu'un d'extérieur, un peu comme le ferait un enregistrement (que l'on a souvent d'ailleurs peine à reconnaître) qui restitue fidèlement (et impi-toyablement) le son, les intonations d'une voix.

La psychologie sociale aurait encore, en mettant l'accent sur les rapports entre l'homme et son environnement, abouti à la constatation suivante: l'homme est littéralement modelé, formé, construit par son environnement. Le rôle de l'hérédité, en particulier, s'en trouve singulièrement atténué, son influence se limitant au «soma» dont elle déterminerait les réactions face à l'environnement. Les institutions prendraient de ce fait une importance primordiale et, selon cette doctrine, tout changement de l'individu serait subordonné à une modification des institutions.

Si j'ai sciemment usé du conditionnel, c'est que cette affirmation, exprimée avec un tel absolu, est pour le moins sujette à caution. Que l'environnement joue un rôle dans la formation de l'homme, personne ne songe à le nier; qu'il soit le facteur déterminant, pour ne pas dire le seul, qui intervienne dans cette formation, cela est beaucoup moins certain. D'autre part, si vraiment l'individu est le produit de son environnement, il s'ensuit des conséquences graves et c'est la notion même de responsabilité, donc de culpabilité, qui disparaît: le délinquant ne peut plus être accusé d'avoir volontairement choisi l'associabilité et l'illégalité; il n'est qu'une victime des structures sociales. Il est vrai qu'aujourd'hui nombreux sont ceux qui professant sans nuance une telle doctrine ont rejeté, une fois pour toutes, toute idée de responsabilité personnelle.

Qu'est-ce que la pédagogie institutionnelle ?

Ce n'est pas dans les limites d'un article aussi bref que l'on peut dire de façon détaillée ce qu'est la pédagogie institutionnelle et décrire de manière circonstanciée son fonctionnement. On voudra donc bien comprendre et excuser ce que cette présentation aura nécessairement de schématique et par conséquent d'incomplet.

Si, aux Etats-Unis, le domaine de la psychologie sociale est resté celui des adultes et plus spécialement de la population des grandes entreprises de travail, c'est en France qu'au contact avec des courants politiques de tendance marxiste elle est devenue nettement contestataire et a donné naissance à la pédagogie institutionnelle, c'est-à-dire, du moins dans son orientation radicale, à une pédagogie centrée en priorité sur la transformation des institutions scolaires en vue d'un changement des institutions sociales et politiques.

Le groupe classe n'est plus cette microsociété, simple reflet de la société en général. Il devient le lieu où se fera l'analyse institutionnelle, à son niveau, des contraintes extérieures (programmes, horaires imposés, discipline, critères de sélection, etc.) considérées comme «dérresponsabilisantes». L'institution qu'on se propose d'analyser (l'école) est en fait une succession d'institutions qui s'emboîtent les unes dans les autres. C'est de la plus petite d'entre elles, le groupe classe, que l'on part. C'est ce groupe qui tentera de devenir autonome et qui va s'auto-gérer. Puis il sera conduit à envisager aussi les autres groupes, à les critiquer et, partant de la classe, on arrivera à la société en général. Une pédagogie institutionnelle rigoriste est une pédagogie de rupture qui, en mettant en lumière les pressions qui s'exercent «abusivement» sur les individus, va travailler à transformer la société pour aider l'homme à se renouveler.

En ce qui concerne son fonctionnement, la pédagogie institutionnelle se réalise sous forme d'*autogestion* de la classe. «L'autogestion pédagogique est un système d'éducation dans lequel le maître renonce à transmettre des messages et définit, dès lors, son intervention éducative à partir du médium de formation, en laissant les élèves décider des méthodes et des programmes de leur apprentissage.» Dans la classe en

autogestion, le rapport enseignant-enseigné est aboli. *L'enseignant n'enseigne plus*. Dans la tendance «libertaire», le maître s'abstient de toute proposition et laisse aux élèves le soin de prendre toutes les décisions. Il n'est pas exclu du groupe, mais il intervient seulement si les élèves le lui demandent. Il est un instrument au service des élèves qui peuvent ou non lui demander sa participation au niveau de l'analyse, de l'enseignement (exposé sur un point particulier, indication de références) ou de la discussion. Le principe de la demande est considéré comme très important; c'est la seule façon de s'en tenir à une attitude non directive. Ajoutons que si le maître ne peut répondre qu'à la demande, il peut ne pas répondre nécessairement à toute demande.

On peut discerner trois étapes dans l'autogestion: la *facilitation*, l'*analyse* et la *catalyse*.

La facilitation, période plus ou moins longue, toujours critique et angoissante, consiste, pour le groupe classe, à créer un climat social qui va par la suite rendre possibles les échanges entre individus du groupe par l'acceptation de soi et des autres, par la tolérance, la compréhension, l'aide mutuelle, le besoin de se prendre en charge soi-même et de prendre les autres en charge. Ces périodes délicates ont été remarquablement décrites par Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin¹.

«L'analyse institutionnelle, selon G. Lapassade, est une méthode d'intervention analytique et pédagogique qui consiste à instituer, dans une organisation sociale déterminée, l'analyse collective, c'est-à-dire faite en principe par tous les membres, des structures et des buts de l'organisation ainsi que des moyens mis en œuvre pour les atteindre.» Il s'agit d'identifier et de préciser toutes les forces et influences qui agissent sur les individus, souvent sans que ceux-ci s'en rendent compte. Ces normes externes étant ainsi désarticulées au cours d'un débat où tous prennent part («tout dire» et «tous ensemble», selon Henri Hartung), il s'agira de leur substituer des normes internes.

C'est alors le moment de la catalyse, autrement dit de la décision qui sera prise – c'est une règle institutionnelle – à l'*unanimité*.

Il est évident que, dans l'état actuel des choses, il y a certains domaines qui échappent à l'autogestion. C'est pourquoi Lobrot précise: «Le principe consiste à remettre entre les mains des élèves tout ce qu'il est possible de leur remettre, c'est-à-dire, non pas l'élaboration des programmes et la décision des examens qui ne dépendent ni de l'enseignant ni de ses élèves, mais l'ensemble de la vie, des activités et de l'organisation du travail, à l'intérieur de ce cadre. Les élèves, non seulement peuvent travailler ou ne pas travailler, mais ils peuvent décider eux-mêmes de leurs rapports, c'est-à-dire de leurs relations «ici et maintenant», de leurs activités communes, de l'organisation de leur travail, des objectifs qu'ils entendent poursuivre. Ils détiennent donc entre leurs mains les institutions de leur classe qu'ils peuvent, selon les cas, laisser en suspens, constituer sur de nouveaux modèles, constituer sur des modèles traditionnels, etc.»²

¹ *La liberté d'apprendre*, Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin. Editions ouvrières, Coll. Points d'appui, 1967.

² *La pédagogie institutionnelle*, Michel Lobrot, Editions Gauthier-Villars, Paris 1972.

Avant d'entreprendre la critique du point précis qui nous intéresse ici, la non-directivité, on ne peut s'empêcher d'émettre quelques réflexions plus générales.

Critiques adressées à l'école

Nous ne pouvons ignorer, ni d'ailleurs récuser parfois, les critiques faites par les tenants de la pédagogie institutionnelle à l'égard de l'école. Que les programmes, surtout au niveau secondaire, s'en tiennent à un formalisme dépassé, que leur surcharge entraîne une regrettable superficialité des connaissances, que l'abandon des humanités gréco-latines n'ait guère apporté d'améliorations dans le secteur scientifique destiné à les supplanter, qui pourrait honnêtement le nier? Que le but des études, se confinant ainsi dans une perspective à court terme et purement utilitaire, soit pour certains enseignants et pour la majorité des élèves la réussite des examens; que cette hantise étouffe la recherche désintéressée, l'initiative, la vraie curiosité intellectuelle; qu'elle incite les professeurs à ne laisser ignoré aucun détail de la matière qu'il enseigne; qu'elle crée un climat de tension à la longue insupportable, c'est trop souvent le cas et j'ai pu le constater par le comportement et les réflexions des étudiants qui devaient, à la fin de leur dernière année de formation, subir les épreuves (l'expression n'est-elle pas étonnamment adaptée et révélatrice?) des examens de diplôme oraux et écrits. La réussite de l'examen devenant une fin en soi tue la spontanéité, la créativité et l'invention; elle engendre une attitude de passivité résignée ou hargneuse, d'indifférence à l'égard de la connaissance qu'il s'agira de resservir, au moment où le jury officiera avec toute sa pompe et sa rigueur. L'étudiant «ne poursuit pas tant ses études qu'il n'est poursuivi par elles». On rétorquera qu'un contrôle est nécessaire, quand ce ne serait que pour donner au professeur l'occasion de faire le point sur son enseignement et de vérifier si les notions qu'il doit transmettre sont réellement comprises et assimilées par la majorité de ses élèves. Aussi n'est-ce pas tant contre le principe des examens que contre leur forme et leurs conséquences que l'on peut s'élever. Qu'ils fassent la preuve davantage d'un pouvoir que d'un savoir, d'une culture que d'une érudition, et quelque chose aura changé qui me paraît extrêmement important.

La pédagogie institutionnelle et les niveaux d'enseignement

Mais, encore une fois, ces propos ne sont qu'une digression et il faut revenir au problème qui nous préoccupe, celui de la liberté en éducation. La pédagogie institutionnelle, en faisant de la non-directivité le principe de base de la relation maître-élève, apporte-t-elle une réponse valable à ceux qui, et ils sont de plus en plus nombreux, s'interrogent à propos de ce dosage contrainte-liberté?

Notre prise de position ne pourra être que nuancée.

Une première conclusion s'impose qui, me semble-t-il, ne saurait être mise en doute. La non-directivité intégrale ne peut être envisagée dans une classe primaire et les auteurs de *La liberté d'apprendre*³ ne craignent pas de poser la question: «Une méthode d'autodirection intégrale est-elle possible quand la personnalité n'est qu'embryonnaire?» L'enfant de 7 à 12 ans a besoin de la présence sécurisante de l'adulte. Son manque de maturité aussi bien psychologique qu'intellectuelle, sa fragilité morale requièrent impérativement qu'il soit guidé, dirigé, commandé. Peut-on concevoir qu'au stade de l'apprentissage des techniques, qui sont par elles-mêmes normatives et contraignantes, l'écolier puisse décider seul, dans le domaine interne de la classe, de l'horaire, des méthodes, et se passer de la protection, de l'autorité et du concours permanent du maître? Il est, à cet âge, non seulement incapable d'une analyse cohérente, mais les problèmes dont il aurait à débattre et à décider ne l'intéressent que très médiocrement. Eliminer l'adulte équivaldrait à supprimer toute éducation et conduirait à une anarchie, à un néant éducatif infiniment dommageable pour l'enfant. En dépit de ce que peut affirmer Lobrot, une telle aventure est absolument impensable. Cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas ménager, dès le plus jeune âge, des îlots de liberté et les augmenter au fur et à mesure du développement de l'enfant.

En est-il de même au niveau du cycle d'orientation? Je serais tenté d'opter pour l'affirmative et pour des raisons assez semblables à celles qui viennent d'être exprimées à propos de l'école primaire. On peut constater que l'une des conséquences de l'accroissement de la durée des études est la prolongation de l'enfance: l'étudiant se trouve dans une situation telle qu'il ne se sent pas engagé dans les réalités de la vie, que sa responsabilité, en dehors du domaine restreint des études, n'est guère sollicitée, ce qui retarde une maturation autrefois plus hâtive et fait perdurer certains comportements nettement infantiles. Les appels extérieurs qu'il subit, multiples et puissants, le besoin de bruit et d'images, le conditionnement uniformisateur des mass media entraînent une dispersion de l'esprit, une envie de jouir de tout et maintenant qui ne sont guère favorables à un climat de travail soutenu et sérieux. La liberté totale que postule l'autogestion ne risque-t-elle pas d'être un remède pire que le mal? L'élève de 12 à 15 ans est-il vraiment capable de se prendre en charge totalement et n'a-t-il pas justement besoin de l'appui éclairé de l'adulte, du recours à une autorité bienveillante et compréhensive qui l'aide à résoudre ses conflits et lui évite des erreurs inutiles et traumatisantes? L'une des ambiguïtés fondamentales de la pédagogie institutionnelle repose sur l'affirmation suspecte de Rousseau de la bonté originelle de l'homme, affirmation reprise par une majorité de pédagogues modernes et par Rogers, en particulier, lorsqu'il dit sa certitude que «le noyau intime de la personnalité est de nature positive». Or tous ceux qui ont quelque expérience dans le domaine de l'éducation doivent honnêtement reconnaître, comme le font Vasquez et Oury, qu'ils ne sont pas persuadés que l'homme soit

³ Ouvrage déjà cité.

naturellement bon et que «ni le bon sauvage, ni le petit Emile ne font partie de leur expérience pédagogique quotidienne». Ils ajoutent, qu'ayant eu l'occasion de voir en action les méthodes non directives, ils ont pu en apprécier les limites. «Le risque de glissement vers l'anarchie est évident... Nous hésitons à déclencher des phénomènes de groupe aux conséquences psychologiques imprévisibles.» La remarque de Debesse ne manque pas de pertinence: «Elle (la pédagogie institutionnelle) doit veiller, en outre, à ce que la «centration sur le groupe» substituée à la «centration sur l'élève» ne lui fasse courir le risque terrible de négliger l'aspect individuel, nécessaire dans toute éducation humaine.»

S'il s'agit du secondaire supérieur, le problème apparaît alors différent. A la lumière de l'expérience partielle (puisqu'elle ne concernait qu'une branche, la philosophie) de Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, on peut admettre que l'introduction de la pédagogie institutionnelle est possible et même qu'elle peut avoir, si elle est bien pratiquée, des effets tout à fait positifs. Des réserves subsistent pourtant et le témoignage des deux responsables de cette tentative, conduite avec des jeunes gens et des jeunes filles de 15 à 24 ans, est extrêmement précieux par sa sincérité, son absence de parti pris et son objectivité. «Les confusions dans le domaine de la non-directivité sont faciles et les motivations ambiguës», disent-ils. «Aux aventuriers de l'intervention psychologique, nous crions casse-cou. L'attitude non directive remet en cause les personnes en relation à une profondeur insoupçonnée. On ne peut jouer impunément les apprentis sorciers en ce domaine.» L'enquête faite auprès des élèves concernés laisse aussi apparaître d'assez nettes restrictions et s'avère loin d'être convaincante. L'un d'eux maintiendra clairement son opposition à l'attitude non directive, tout en nuancant cependant sa position: s'il y a eu réussite relative, c'est grâce, selon lui, au petit nombre d'élèves et à l'excellente camaraderie du groupe. De façon générale, on y trouve des critiques révélatrices (et, il faut l'avouer, un peu inquiétantes) des difficultés rencontrées et des échecs enregistrés: anarchie en étude; besoin d'une surveillance de l'extérieur, groupe qui ne se sent pas en confiance ni avec le professeur ni avec lui-même, impossibilité de discussions sérieuses et efficaces («on ne tient pas à dire franchement son opinion»). Si l'appréciation du travail personnel (toujours par les élèves) conclut à un meilleur rendement, on y dénonce pourtant la faiblesse des exposés d'élèves et l'on reconnaît que les cours magistraux ont été plus précis et plus riches.

Préservée de l'hypothèque extrêmement gênante de finalité politique de Lobrot, l'expérience Hameline-Dardelin s'est volontairement limitée à l'analyse et à la prise en charge de l'activité scolaire pour une seule matière; elle a été menée avec une rigoureuse honnêteté et après que les raisons du choix de la non-directivité ont été mûrement réfléchies et pesées. Cette même indispensable lucidité se retrouve dans les conclusions: «Le terme non directif couvrira toujours une réalité ambiguë. D'une certaine façon, aucun professeur ne peut se prétendre non directif. Sa seule présence physique, ses attitudes et combien plus ses silences, parce qu'ils sont susceptibles d'interprétation, exercent sur le

groupe une influence très directive et souvent déterminante.» C'est poser tout le problème de la relation maître-élève. En effet, s'il y a égalité dans la relation interpersonnelle, autrement dit si la personne-maître ne vaut pas davantage que la personne-élève considérées toutes deux comme des êtres humains, cette égalité n'existe plus dans la relation spécifiquement pédagogique, qu'il s'agisse de l'acte d'enseigner ou de l'action exercée sur l'affectivité et la volonté de l'élève dans le processus éducatif. Le maître est plus savant que l'élève et il est plus entraîné aux techniques de la pensée et de la science (sans être nécessairement plus intelligent); il connaît mieux les règles de la morale et maîtrise plus aisément les techniques d'éducation de la volonté (sans être nécessairement plus vertueux). Cette supériorité indéniable est précisément à l'origine de son autorité.

On peut lire encore: « Certains sujets semblent rebelles à une pareille épreuve; dans un groupe placé en situation autodirective, il se trouvera toujours un ou plusieurs sujets pour lesquels l'expérience conduira à l'échec. L'incertitude dernière sur le droit que peut s'arroger un professeur, ou un corps enseignant, d'imposer une pareille expérience aux individus et aux groupes n'est donc pas totalement levée. Une conclusion pratique se dégage des constats d'échecs, c'est qu'il n'est pas seulement aventureux d'improviser dans ce domaine, mais que la préparation technique adéquate et la supervision en cours d'expérience incombent aux pédagogues comme un devoir moral.» Ce sont là des réflexions marquées de bon sens et la pédagogie institutionnelle, dans sa tendance rigoriste surtout, risquerait fort de devenir la proie des aventures si elle amenait toutes les écoles à la non-directivité; la généralisation de l'attitude non directive, sans discrimination, sans sérieuse préparation, sans nuances quant à l'âge des élèves et à leur maturité, pourrait bien enfoncer l'école dans des maux autrement graves que ceux qu'on se plaît à dénoncer aujourd'hui. Là encore, la réussite dépend presque essentiellement de la valeur de l'éducateur, de ses qualités humaines, de son sens psychologique, de son équilibre, de sa capacité à dominer une situation, de sa générosité aussi, car, pour citer une fois de plus les auteurs de *La liberté d'apprendre*: « Entrer dans la voie non directive, c'est entrer dans la voie périlleuse de la remise en question de soi... » et « l'expérience de cette vie de groupe amène à prendre conscience que vivre ensemble et tendre à cette existence cohérente et efficace est une œuvre difficile ».

Règle de l'unanimité

Un point encore vaut qu'on s'y arrête: celui de l'unanimité dans la décision prise par le groupe classe. S'il est aisé de deviner les raisons qui ont pu motiver cette règle, on doit pourtant se demander quelle réalité recouvre cette situation apparemment idéale. L'unanimité vraie, conséquence d'une similitude totale des idées, n'est pratiquement guère réalisable. Si cette soi-disant unanimité n'est que le ralliement d'une minorité à une majorité, il faut alors l'appeler par son nom, c'est-à-dire décision de majorité. Quoi qu'il en soit, cette unanimité finale

n'écarte pas l'abandon par lassitude d'une opinion minoritaire; elle n'exclut pas l'indifférence de quelques-uns qui se rallieraient de toute façon à n'importe quelle décision; elle n'empêche pas l'influence prépondérante d'un leader ou d'un petit groupe d'élèves. Cette unanimité dans la décision permet-elle réellement l'exercice de la liberté individuelle? On peut sérieusement en douter. Ne favorise-t-elle pas, au contraire, un phénomène de massification qui n'est déjà que trop fréquent à l'heure actuelle; l'irresponsabilité personnelle peut aisément se masquer derrière la responsabilité collective et anonyme du groupe.

Autorité et liberté

Il est vrai que notre temps semble avoir découvert (ou redécouvert) les vertus et la nécessité du dialogue, l'enrichissement des échanges, le pouvoir de la tolérance, de la compréhension et de l'accueil. Jamais autant qu'aujourd'hui on n'a prôné l'importance de l'ouverture aux autres. Nos étudiants sont tellement persuadés de l'irremplaçable valeur du dialogue qu'ils se contentent de dire: «On va échanger», sans même préciser l'objet de cet échange tant ce complément leur paraît superflu. Que font-ils d'autre d'ailleurs que ce que nous faisons à leur âge lorsque dans nos réunions d'amis, qui se prolongeaient fort tard dans la nuit, nous reconstruisions verbalement le monde, sinon d'institutionnaliser, au niveau de la classe, une coutume que nous réservions à nos rencontres? Le cénacle élitique devient l'échange, le forum démocratique et quotidien.

Toute ironie mise à part, il est vrai encore que l'école doit refléter les idées maîtresses du milieu et du moment dans lesquels elle se trouve exister et que les thèmes convergents sont bien, aujourd'hui, la relation avec autrui basée sur la compréhension, l'ouverture, l'acceptation, le partage. Il faut donc qu'elle accepte de privilégier, dans sa pédagogie et ses méthodes, une nouvelle forme de relation. Cela ne signifie pas qu'elle doive sacrifier allégrement tout principe d'autorité et faire du maître un objet entièrement soumis au bon vouloir des élèves et à l'arbitraire du principe de la demande.

Ce serait faire preuve de coupable irréalisme que de nier la nécessité de l'autorité qui n'est asservissante que lorsqu'elle est utilisée au seul profit de celui qui commande. Les enfants et les adolescents, sans vouloir toujours le reconnaître explicitement, admettent l'autorité dont ils font l'une des qualités nécessaires du maître, comme ils souhaitent confusément un climat de discipline sans lequel s'instaure le désordre et disparaît la sécurité. Le phénomène d'opposition à l'autorité existe bien sûr; il est non seulement normal, mais il contribue à la formation et à l'affirmation du caractère. Nous savons bien que les excès de discipline sont tout aussi nocifs, sinon davantage, que l'absence d'autorité. L'abus des sanctions répressives, une sévérité tâtilonne, la chasse permanente aux fautes les plus légères, les remarques ironiques et blessantes créent un climat de tension profondément antiéducatif et mettent gravement en péril l'épanouissement de la personnalité; on ne peut éduquer en s'entourant d'un mur de défenses, mur sécurisant pour

l'éducateur mais combien néfaste pour l'éduqué. Mais ne peut-on pas affirmer aussi qu'il est dangereux d'accorder au groupe d'enfants une confiance illimitée ; la malheureuse expérience de Hambourg a prouvé qu'une école où rien n'est jamais imposé court à la catastrophe et que l'éducation sans contrainte est un leurre.

Si l'enfant refuse consciemment ou inconsciemment un autoritarisme qui ne fait que masquer la faiblesse de celui qui l'exerce, il apprécie la vraie autorité et la maîtrise de soi. J'ai pu constater souvent que les élèves, enfants ou adolescents, n'éprouvent aucun respect pour l'indulgence excessive et ne vouent au maître dont ils abusent aucune reconnaissance. Les excès et les insuffisances de l'autorité peuvent entraîner des traumatismes affectifs, selon que l'enfant est plus ou moins vulnérable, et il l'est toujours par quelques aspects de sa personne. Une sévérité exagérée peut être cause de démission, de découragement, d'immobilisme évolutif, d'état dépressif et aboutir, dans le pire des cas, à des tentatives de suicide, comme elle peut susciter des réactions agressives et violentes. Elle provoquera, presque inévitablement, une mutilation de l'être, devenu incapable d'initiative, en proie à un sentiment d'angoisse et d'insécurité, effrayé par l'imprévu, ressentant l'autonomie comme un vide et désemparé en face de la moindre décision à prendre.

L'insuffisance d'autorité engendre des personnalités fragiles, nonchalantes et velléitaires, sujettes aux engouements passagers et sans profondeur, égoïstes et capricieuses, effrayées par l'effort et la persévérance, plus facilement enclines à recourir à la drogue qui leur permettra une illusoire évasion lorsqu'elles seront aux prises avec les dures réalités de la vie. Toute la science et tout l'art de l'éducateur tiendront dans le maintien d'une juste balance entre deux excès également pernicious.

Il faut bien admettre que trop peu nombreux sont encore ceux qui ont assez d'imagination pour créer un climat éducatif autre que celui de la contrainte excessive ou du laisser-faire intégral, pour instaurer entre les méthodes anciennes qui donnent à l'adulte seul toute l'initiative et toute la responsabilité et entre les pédagogies libertaires qui les reportent entièrement sur les jeunes, une façon d'être et d'agir qui soit précisément un juste milieu entre deux exagérations. Il semble bien que la liberté, dont il est ici question, devrait d'abord comporter le respect de la personnalité de l'enfant ; si l'attitude qui consiste, par un autoritarisme condamnable, à annihiler toute réaction personnelle révèle un égocentrisme indigne d'un adulte, la méthode qui préconise l'effacement total du maître et interdit la libre possibilité de communiquer ce qui apparaît à l'éducateur comme le plus nécessaire à la vie, n'est guère plus recommandable.

Si la liberté, dont la condition essentielle est le développement et l'épanouissement harmonieux de la personne, réside dans l'exercice de la plénitude de ses facultés à la lumière de la morale, comment peut-on affirmer que l'autorité — qui précisément tend à obtenir ces mêmes résultats chez l'enfant sur lequel elle s'exerce — est inconciliable avec la liberté ainsi définie ? L'autorité devient un moyen, parmi d'autres, de conduire l'enfant vers son accomplissement qui ne peut se concevoir sans une liberté effective et agissante. Les restrictions qu'elle impose,

les limites qu'elle établit ne sont que momentanées et diminuent au fur et à mesure que la maturité du sujet s'affermir et s'affirme. Mais pour préparer le jeune écolier à sa liberté, donc à sa responsabilité d'adulte, on ne peut pas l'abandonner à ses seules ressources et à son seul jugement.

Tous les vrais éducateurs savent que leur tâche consiste à conduire l'enfant hors de l'enfance, l'adolescent hors de l'adolescence; c'est apprendre à ceux qui sont sous sa direction à se passer de cette tutelle; c'est travailler à se rendre inutile. Cela ne signifie nullement que la présence et l'action du maître doivent être réduites au point de devenir presque inexistantes, et ceci dès les premières années de la scolarité.

Quand Lobrot dénonce ce «désir obsessionnel» de voir l'enfant réussir, réussite que l'on tente de mesurer par des critères rapides et «sûrs», quand il affirme qu'il n'y a pas, en définitive, d'autres critères que les résultats obtenus à longue échéance, quand l'enfant est devenu adulte, on peut être d'accord avec lui. Mais n'est-il pas précisément en contradiction avec lui-même par le prophétisme auquel n'échappe pas sa pédagogie, par la foi qu'il témoigne à l'égard de résultats qui restent du domaine d'une spéculation incertaine et par un dogmatisme qui relève davantage d'un esprit partisan que de la rigueur scientifique?

Conclusion

La jeunesse contemporaine n'est pas seule à subir une crise profonde; on pourrait en dire autant des pédagogues. Si l'on écarte les ratés, qu'aucune profession ne peut éviter, les déçus par un métier dont ils attendaient qu'il les serve alors qu'ils auraient dû le servir, les uns et les autres prêts à se laisser griser par n'importe quelle chimère pourvu qu'elle ait un air de nouveauté, il reste tous ceux qui, errant dans le désert idéologique du moment, se posent des questions et essaient honnêtement d'y répondre. Ce n'est pas dans la non-directivité ni dans l'autogestion qu'ils trouveront les vraies solutions. Ils ont, avant tout, besoin d'une réponse philosophique à leurs multiples interrogations, une réponse qui vienne les éclairer sur la nature de la liberté, sur l'homme et sa finalité. Ils apprendront alors qu'on ne peut faire de l'éducation sans avoir une idée de l'homme et de sa destinée et ils sauront qu'il n'y a pas de système éducatif magique qui puisse ignorer que l'homme n'est ni ange ni bête; ils sauront aussi que l'enfant ne peut être conduit à la vraie liberté de l'adulte que par une autorité dont l'emprise sera graduellement diminuée, mais qui sera toujours illuminée par l'amour.

FERNAND DUCREST

Fernand Ducrest est né le 21 juin 1912, à Pont (Fribourg). Après ses classes primaires à Promasens, il poursuit ses études à l'École normale de Hauterive (brevet primaire en 1932); il obtient son diplôme d'enseignement secondaire à l'Université de Fribourg. Inspecteur scolaire, en 1955, il prend la direction de l'École secondaire de la Veveysse en 1958; en 1965, il est nommé directeur de l'École normale des instituteurs.