

La liberté dans l'éducation

Autor(en): **Berset, Augustin**

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Ensemble avec nos garçons et nos filles : bulletin pédagogique : revue de la Société fribourgeoise d'éducation**

Band (Jahr): **102 (1973)**

Heft 23

PDF erstellt am: **29.06.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

André Berge



La liberté dans l'éducation

Ed. du Scarabée, Paris 1964, 3^e éd., 123 pages, env. Fr. 6.—

Pour ceux qui cherchent

Ce livre d'André Berge, une petite merveille, analyse la liberté dans l'éducation en partant d'observations concrètes. Il s'adresse aux **parents et aux maîtres** conscients qu'il n'y a pas de **recette** pour éduquer dans la liberté, mais que toujours il faut une **recherche**.

«A la vérité, qu'est-ce que la liberté? Les dictionnaires parlent de la «faculté de faire ce que l'on veut»; mais il y a en chacun de nous tant de volontés et de désirs contradictoires qu'il n'est guère aisé de savoir quels sont ceux dont l'accomplissement témoigne que nous sommes des êtres réellement libres... C'est ainsi que le mot «liberté» finit par avoir tant d'acceptions qu'on peut en discuter à perte de vue sans jamais s'entendre, si l'on ne prend la précaution de préciser de quoi l'on veut parler» (p. 22).

Inutile pour ceux qui ont «trouvé»

Ceux qui, en éducation, prétendent avoir trouvé **LA** solution – comme si elle existait! – et qui s'y cramponnent ne comprendront rien à la problématique de ce livre. Ils peuvent se ranger schématiquement en deux catégories.

Il y a d'abord ceux qui assimilent l'autorité à l'**autoritarisme**. Il y a de l'ordre, ça marche dans leur famille, dans leur école. Ils sont généralement loués par des complices ou des incompetents pour «la bonne marche de leur maison». Les Pharisiens aussi étaient éblouis par l'éclat des sépulcres blanchis. Tant pis si derrière la belle façade il y a des cœurs

meurtris à jamais, des libertés bafouées, des êtres dont la croissance est dangereusement entravée.

«L'autoritarisme a pour particularité de faire prévaloir la lettre sur l'esprit. Il fait perdre la notion de ce qui est essentiel. Tout ce qui a été demandé une fois par les parents (ou les maîtres) prend force de loi, du seul fait que l'exigence en a été formulée. Toutes les exigences d'ailleurs sont situées sur le même plan, sans nuance ni distinction. Par là même, les exigences les plus valables prennent elles-mêmes figure d'arbitraire... L'autoritarisme est irrationnel, arbitraire, assez rarement efficace(du moins en profondeur) et en général tonitruant». (p. 44)

Il y a ensuite ceux qui confondent liberté et **anarchie**. Les enfants, livrés à eux-mêmes, ne trouvent pas l'appui d'une vraie autorité que, plus ou moins consciemment, mais toujours, ils attendent. Ils ne sont pas préparés à affronter les exigences du réel de la vie.

«Certaines observations ont montré que l'enfant qui ne recevait de l'adulte ni directives ni interdictions devenait aisément la proie d'un sentiment d'abandon: de la part de ceux dont la tendresse lui est indispensable, ce refus d'intervenir dans son existence prend à ses yeux la douloureuse signification d'un refus de s'intéresser à sa personne. L'individu livré à ses seules ressources sans être préparé à un aussi total affranchissement n'éprouve que chagrin et désarroi car il mesure d'autant mieux sa faiblesse et ses impuissances». (p. 24)

Deux conceptions de l'éducation

Dans la conception **dite traditionnelle**, l'adulte est persuadé qu'il sait, lui, ce qui est bon pour l'enfant. Ce dernier n'a qu'à obéir et tout va bien. C'est l'enfant **à genoux devant le Grand Educateur**. Hélas! parfois au sens propre: à genoux ou puni pour avoir manqué de se soumettre aux exigences de caractère absolu de l'éducateur.

«On trouve toujours quelqu'un pour assurer que «la peur du gendarme est le commencement de la sagesse» et pour prôner «une bonne fessée» comme remède à tous les écarts de conduite des plus jeunes. Ce qualificatif de «bonne» ne correspond sans doute pas à l'appréciation de la majorité des bénéficiaires: on peut en déduire que cette panacée universelle est surtout «bonne» aux yeux de ceux dont elle soulage la tension agressive». (p. 9-10)

Dans la conception **dite nouvelle**, l'éducateur est à **genoux devant l'Enfant**. Cette idée prend sa source pour une bonne part dans une vulgarisation déformée de la psychanalyse: si vous imposez des contraintes à l'enfant, vous le complexez! Vous devez le laisser évoluer en toute liberté. Certains attribuent cette manière de voir à l'Education Nouvelle; André Berge, représentant éclairé de cette école, montre bien que c'est défigurer l'Education Nouvelle que de lui prêter des vues aussi simplistes.

«Les tenants du traditionalisme accusent les partisans de l'éducation nouvelle de **laisser tout faire** et d'entretenir un état d'anarchie permanente. Quelques expériences pédagogiques mal conçues ou mal organisées ont pu donner corps à cette critique, il faut en convenir. Mais ce qui oppose les méthodes anciennes et nouvelles est d'un tout autre ordre: dans les premières, nous pourrions dire que l'axe de l'éducation passe par l'adulte qui, seul, a l'initiative et la responsabilité, tandis que dans les secondes, l'axe passerait par l'enfant lui-même chez qui l'initiative est encouragée et la responsabilité personnelle cultivée. Il est d'ailleurs assez paradoxal de constater que, c'est justement dans le cadre des premières, que l'enfant est jugé avec le moins d'indulgence quand il ne donne pas satisfaction. Dans le cadre des secondes, au contraire, c'est l'adulte que l'on a coutume de condamner en cas d'échec, sans doute parce les autres adultes ne lui pardonnent pas d'avoir accepté trop volontiers de s'effacer». (p. 11)

Modeler ou libérer?

L'idée de l'éducation en analogie avec le travail de l'artisan n'a pas totalement disparu. L'enfant, cire molle, doit être formé selon un plan précis; l'éducateur doit le marquer de son empreinte. Et pourtant:

«L'éducation se distingue des autres activités humaines, justement par ceci, qu'au lieu d'augmenter l'emprise de l'homme sur l'objet auquel elle s'applique, elle aboutit à détacher de lui cet objet. Un artiste domine la matière à laquelle il infuse sa pensée; un savant met les lois de la nature à son service; un homme politique, un homme d'affaires, un conquérant tendent à élargir toujours davantage le champ de leur action. Mais le type de l'éducateur parfait serait presque le contraire des types précédents: son œuvre la plus réussie est peut-être celle qui s'oppose le plus à lui et refuse même parfois de le reconnaître pour créateur: lui-même ne se reconnaît plus toujours en elle!» (p. 14)

Un malentendu

Certains éducateurs laissent peu de liberté à l'enfant car c'est à eux finalement qu'on demande des comptes quand survient un échec. Est-ce là une raison suffisante?

«L'éducateur réagit souvent comme s'il était **directement** responsable du comportement des jeunes qui lui sont confiés, alors qu'il en est responsable sans doute, mais d'une façon **indirecte**: son rôle n'est pas, en effet, de les conduire, mais de leur apprendre à se conduire. C'est là que réside le malentendu et l'attitude de l'entourage est en général peu faite pour le dissiper». (p. 11)

Faire confiance

Parfois la peur de ce qui pourrait arriver si l'enfant était laissé plus libre paralyse les éducateurs. Il est intéressant d'analyser avec André Berge les raisons psychologiques de cette attitude.

«Quand on conseille à des adultes de relâcher un peu la surveillance trop constante ou trop tâtilonne qu'ils exercent sur un enfant, il n'est pas rare que l'on s'entende répliquer: «Mais alors, il ne fera que des bêtises!» Recommande-t-on de le laisser organiser lui-même son travail et son emploi du temps? Il vous sera répondu neuf fois sur dix: «Vous n'y pensez pas? Il ne fera plus rien du tout... Il passera tout son temps à jouer: ce sera une catastrophe!» L'idée qu'un enfant, sans y être contraint, puisse avoir le désir de bien faire ne traverse pas l'esprit! La plupart des grandes personnes font assez peu de crédit à l'intelligence et à la bonne volonté des jeunes. Qu'on ne s'étonne pas en ce cas si les événements semblent leur donner raison! Pourtant la cause profonde de leur méfiance ne vient pas de l'expérience, mais bien davantage de la crainte irraisonnée qu'elles ont de leur propre inconscient et de leurs propres instincts, qu'elles croient bien souvent reconnaître dans l'enfant. L'adulte sait que s'il cessait de se contrôler, il serait capable d'actes que sa conscience réproouve, ou plutôt qu'il ne sait pas exactement de quoi il deviendrait capable et il tremble à cette seule pensée!» (p. 15)

Augustin Berset