Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 96 (1960)

Heft: 41

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.07.2025

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

MONTREUX 19 NOVEMBRE 1960 XCVIe ANNÉE — No 41

Dieu Humanité Patrie

EDUCATEUR

ET BULLETIN CORPORATIF

ORGANE HEBDOMADAIRE DE LA SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

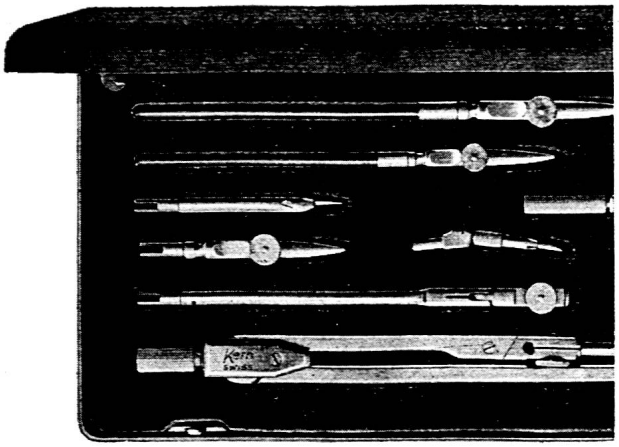
Rédacteurs responsables: Educateur, André CHABLOZ, Lausanne, Clochetons 9; Bulletin, G. WILLEMIN, Case postale 3, Genève-Cornavin.
Administration, abonnements et annonces: IMPRIMERIE CORBAZ S. A., Montreux, place du Marché 7, téléphone 6 27 98. Chèques postaux II b 379
PRIX DE L'ABONNEMENT ANNUEL: SUISSE FR. 15.50 ; ÉTRANGER FR. 20.- • SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL: BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE

« La Santé du Monde » Lyon

NUMÉRO SPÉCIAL

Compas Kern dès maintenant dans un nouvel étui élégant !

Les combinaisons de compas les plus appréciées de la série A* sont en vente, dès maintenant, dans un nouvel étui métallique. C'est un étui de forme plaisante, de couleur moderne, plat, indestructible et avec fermeture à déclic pratique.



*Les compas de précision Kern de la série A sont fabriqués en maillechort laminé et chromés dur. Le chrome dur est plus résistant que l'acier, il ne se ternit pas, ne rouille jamais et donne aux instruments une résistance à l'usure encore inégalée.

Les compas de précision Kern, en étuis métalliques élégants, se vendent sans augmentation de prix chez les opticiens et dans les papeteries.

Kern SWISS

Kern & Cie S. A. Aarau

FORTUNA

COMPAGNIE D'ASSURANCES SUR LA VIE
ZURICH

Bureau pour la Suisse romande
Ile St-Pierre **LAUSANNE** Tél. 23 07 75

Assurances temporaires au décès
Grandes assurances de capitaux
Assurances populaires
Assurances de groupes

LE DÉPARTEMENT SOCIAL ROMAND
des
Unions chrétiennes
de Jeunes gens
et des Sociétés
de la Croix-Bleue
recommande
ses restaurants à

LAUSANNE
Restaurant LE CARILLON, Terreaux 22
Restaurant de St-Laurent, rue St-Laurent 4

GENÈVE
Restaurant LE CARILLON, route des Acacias 17
Restaurant des Falaises, Quai du Rhône 47
Hôtel-Restaurant de l'Ancre, rue de Lausanne 34

NEUCHATEL
Restaurant Neuchâtelois, Faubourg du Lac 17

MORGES
Restaurant « Au Sablon », rue Centrale 23

MARTIGNY
Restaurant LE CARILLON, rue du Rhône 1

SIERRE
Restaurant D.S.R., place de la Gare

Partie corporative

L'abondance des matières nous oblige, bien à regret, à renvoyer au prochain numéro des articles vaudois, genevois et neuchâtelois.

Mes excuses à leurs auteurs et à nos lecteurs. *G. W.*

SPR - COMITÉ CENTRAL

VERS UNE ÉCOLE ROMANDE

La quatrième séance de la commission Congrès 62 s'est tenue à Lausanne le 5 novembre. Le président et futur rapporteur, J.-P. Rochat, a pu relever avec bonheur que, pour la première fois, une commission rassemble des délégués des cinq cantons romands et du Jura bernois, et des degrés primaire et secondaire de l'enseignement. Presque une séance historique !

Dans la première partie de l'après-midi, les membres de la commission parlent du travail effectué par les sous-commissions cantonales. L'enquête sur les manuels scolaires avance. Elle fait apparaître, par exemple, qu'il n'y a pas moins de huit manuels de calcul différents employés par les mêmes classes d'âge.

Le président reçoit toujours avec intérêt la relation de cas précis d'enfants ayant souffert de la diversité de nos enseignements romands. Ces cas concrets lui seront très utiles pour la première partie de son rapport qui vise à signaler les côtés négatifs du cloisonnement de nos écoles cantonales.

Des enquêtes semblables à celle entreprise dans le canton de Vaud (enquête automne 60) sont ou vont être menées dans les autres cantons. Il est important que le plus de collègues possible répondent à ces questionnaires qui visent uniquement à établir un jugement de la **situation actuelle** telle qu'elle serait schématiquement formulée par les enseignants tant dans ses éléments positifs que négatifs.

Notre président a conçu le rapport selon un plan en quatre parties que je rappelle ici :

1. Une école romande ? A quoi bon ?
   (Examen du problème.)
2. La situation scolaire actuelle.
   (Etude objective et comparée des systèmes cantonaux.)
3. Le problème dans les perspectives du monde actuel.
4. Le futur statut scolaire romand.

On voit que ce plan implique de la part du président et de la commission un a priori, un acte de foi.

L'école romande doit naître.

C'est pourquoi J.-P. Rochat nous parle des premiers contacts établis avec différents organismes (associations, syndicats, presse) qui doivent lui permettre de prendre le pouls des opinions extrascolaires au sujet de ce problème.

Or, ici se place le fait nouveau qui va peut-être s'imposer comme un impératif pressant. Tous les représentants de ces associations ont immédiatement manifesté le plus vif intérêt, voire de l'enthousiasme, pour l'objet de notre étude.

A ce sujet, une discussion s'engage. Deux représentants de l'école secondaire se demandent, tout en rendant hommage à l'enthousiasme et au dynamisme du futur rapporteur, s'il est opportun d'intéresser les milieux extrascolaires à une réalisation que le corps enseignant lui-même ne souhaitera finalement peut-être pas dans son unanimité.

Le président n'a pas de peine à leur répondre que l'idée d'une école romande est **dans l'air,** que l'opinion, comme déjà dit, y paraît extrêmement favorable. Il peut affirmer déjà au surplus que les enseignants le sont aussi.

Des réticences se font cependant sentir du côté genevois et des maîtres secondaires qui craignent de se voir engagés trop vite vis-à-vis de l'opinion.

J.-P. Rochat explique que le sujet d'étude du congrès, sa préparation, le travail des commissions sont des faits qui vont soulever des idées, éveiller des espérances, rencontrer de l'écho. Ce problème n'est pas uniquement la chose de l'école. Il est important de renseigner l'opinion sur ce qui se prépare ; il est important que l'opinion publique, à son tour, puisse nous faire part de ses vœux. Aucune association d'enseignants ne peut se trouver engagée par ces constatations [1].

Il est alors décidé de créer une commission d'information qui comptera un délégué responsable par canton et dont le président coordinateur sera notre collègue Zimmermann.

Enfin, la commission aborde le gros morceau des **fins** de l'éducation. En présence des buts divers qui sollicitent l'école : la **société,** la **profession,** la **personne,** la majorité de la commission se prononce nettement pour une école à la mesure de l'enfant, pour une école de la personne, éveillant, développant toutes ses virtualités, spirituelles et sociales.

Allons, l'humanisme n'est pas mort. On peut être certain que l'étude de J.-P. Rochat contribuera à donner à ce concept une riche et neuve réalité.

---

[1] Le soussigné, pour sa part, ne peut que se féliciter de la sympathie rencontrée dans l'opinion par notre étude et y voit une grande chance d'efficacité possible pour l'avenir. Foin des rapports encartonnés !

Georges Annen.

VAUD

Ecole vaudoise - Ecole romande

Dans l'« Educateur » no 35, du 8 octobre 1960, le comité central publiait un article sur « la nouvelle loi primaire ». En conclusion, l'auteur citait brièvement nos prochains travaux, dont la « réforme de structure de l'école vaudoise ».

Notre collègue Zimmermann, de Prangins, nous fait remarquer que cette conclusion mérite un correctif. Il est clair que nos travaux en vue de la **réforme de structure de l'école vaudoise** se feront avec le souci constant de préparer une **école romande.** La SPV proposera, bien entendu, une réforme de structure en harmonie avec les décisions qui seront prises à Bienne au Congrès SPR 62.

Merci à Zimmermann pour sa remarque. Nous espérons, par ces lignes, l'avoir pleinement rassuré et lui avoir donné satisfaction.

Le comité central.

Brevet spécial de travaux manuels

Dans une séance présidée par M. le chef de service et en présence du jury et des délégués des comités SPV et SVTM et RS, huit de nos collègues ont reçu leur brevet pour l'enseignement des travaux manuels. Nos vœux et nos vives félicitations vont à :

Barbey Jean-R., La Tour-de-Peilz ; Brandt Claude, La Rippe ; Cevey Willy, La Tour-de-Peilz ; Delacrétaz Pierre, Renens ; Geiser Edouard, Vevey ; Hochstrasser Henri, Payerne ; Hurlimann Willy, Nyon ; Marlétaz Jean-P., Lausanne.

G. C.

Réunions de parents d'élèves

A l'occasion d'une assemblée commune de l'APEL et de la SPV, section de Lausanne, M. l'inspecteur Beauverd avait présenté un exposé sur ce sujet: « Réunions de parents ». Cette étude m'avait semblé devoir intéresser ceux d'entre nous qui n'ont pas encore tenté l'expérience ; elle peut aussi ouvrir des horizons nouveaux à ceux qui organisent régulièrement ces petites assemblées. Je me plais donc à publier ici le texte en question, avec l'assentiment de son auteur.

* * *

Par de telles réunions, le maître peut agir d'une façon durable et efficace sur les parents pour les guider dans leur tâche d'éducateurs. Mais comment s'y prendre ?

a) Le maître oriente les parents au sujet de son enseignement et de sa méthode.

Il explique l'évolution de l'école, des disciplines, de l'enseignement.

Il s'efforce de rendre sensible aux autres l'idéal qui l'anime et le fait vivre.

b) Il traite un sujet d'ordre général (ne pas tomber dans le détail et surtout ne pas faire de personnalité).

c) Intéresser les parents au travail de leur propre enfant ; les faire asseoir à la place occupée par ce dernier (l'enfant aura préparé sa table, son meilleur cahier, un mot gentil pour son père et sa mère).

d) Ne pas régenter ; éviter les « moi je ». Avoir pour objectif constant le cœur du problème : l'enfant.

e) Dans les discussions, accepter en toute modestie les opinions qui nous choquent. Ne pas heurter, avoir le souci de rencontrer un autre jour ceux qui sont aigris par de mauvaises notes, ceux qui ne comprennent pas.

f) *Avantages de ces contacts :*

L'enfant sent une harmonie entre les parents et le maître ; son travail s'améliore ; il contrôle ses « rapportages » à la maison. La discipline sera plus facile par le fait même de ces liens.

Difficultés à vaincre :

Il faut du courage pour aborder *seul* 40 pères et mères.

Il faut de la maîtrise de soi pour accepter certaines critiques de gens mal éduqués.

Il faut se *préparer* (on n'a pas toujours le temps).

Il faut aimer ces parents qui viennent à nous « pour ébranler l'esprit et ne pas aigrir le cœur » dit saint Vincent de Paul.

Notre tâche est si grande que parents et maître n'uniront jamais trop leurs efforts pour la mener à bien.

Il faut y consacrer du temps et prévoir au minimum deux de ces rencontres par an.

Il faut profiter de la « lancée » que nous procurent ces soirées pour nouer et renouer ces liens ; pour renforcer ce pont entre l'école et la famille.

Est-il possible d'aller plus loin et plus haut que les préoccupations de notre tâche journalière ?

Je le crois.

Une fois le lien créé entre maître et parents, il semble que leur commun désir de mieux aider les enfants pourrait les réunir définitivement sur un plan dépassant la classe : celui de l'éducation en général.

* * *

M. Beauverd conclut en assurant que, si le maître peut se montrer utile aux parents dans ces occasions, ces derniers peuvent aussi lui apporter beaucoup.

G. Eh.

AVMG

L'AVMG organise dimanche 4 décembre 1960, à Bretaye, une

« première prise de contact avec la neige ».

La société prend à sa charge la moitié des frais de déplacement de ses membres.

Des renseignements complémentaires seront donnés à tous ceux qui s'annonceront à J.-Jacques Lambercy, Champ-Soleil 18, Lausanne, avant le 28 novembre 1960. Possibilité de s'assurer, en s'annonçant jusqu'à cette date, pour 4 fr. 20.

Pour une revision des conditions de rémunération du personnel cantonal vaudois

Sous ce titre, le CC a fait paraître dans l'« Educateur » du 12 novembre, un communiqué que j'ai lu avec beaucoup d'intérêt. J'applaudis M. Deppen et je souhaite grand succès à sa motion, qui invite, en somme, le Conseil d'Etat à améliorer les traitements de son personnel. Le « Bulletin patronal » de juillet-août 60 disait :

« Si l'on prend un recul de deux ans, on constate que les salaires ont augmenté de 6 % depuis la fin de 1957, alors que l'indice des prix à la consommation avait tout juste augmenté d'un poin, soit d'un demi pour cent, de décembre 57 à fin mars 1960. »

Or pendant ces deux ans, nos traitements n'ont subi aucune amélioration, car si le statut a prévu l'adaptation automatique des traitements en fonction des variations de l'indice du coût de la vie, il ne nous permet pas de bénéficier automatiquement des progrès qui sont faits, grâce à l'effort constant des syndicats, vers une répartition toujours plus équitable du revenu national. Aucun scrupule ne doit nous empêcher aujourd'hui de demander une amélioration de nos traitements, que les conditions difficiles de notre profession justifient entièrement. (Pensez au problème du recrutement des instituteurs !)

A part cela, un des points de la motion Deppen retient particulièrement mon attention. C'est celui qui vise à obtenir l'égalité des salaires entre la femme et l'homme, à fonctions et qualités égales. Père de quatre filles, vous pensez si j'applaudis ! Non pas parce que je calcule déjà le supplément de norme de ma famille si le principe est adopté ! Considérant les femmes comme des êtres humains au même titre que les hommes, je ne vois pas quel argument on peut bien invoquer pour maintenir l'injustice qui leur est faite actuellement. Mais... il y a un gros « mais ». N'oubliez pas nos épouses, les mères de famille, à la brèche de l'aube à la nuit selon un horaire sans comparaison avec ceux

des industries des pays les plus arriérés, et pour un salaire... Au fond, quel salaire ? Les 600 fr. annuels de l'indemnité de ménage, les 25 francs par mois et par enfant (et encore, les enfants ne doivent-ils pas manger ?). Chez moi, cela fait 1800 fr. au maximum. Et ce n'est pas même le salaire de la mère de famille, car c'est avec ces 1800 fr. que logiquement je dois pourvoir aux besoins de ma femme et de mes quatre enfants pour une année !

Quand je compare ma situation à celle de mes collègues célibataires, hommes ou femmes, ou encore à celle de mes collègues mariés, qui tous deux travaillent parce que leurs conditions familiales le permettent, je ne puis m'empêcher de penser que dans ce domaine, la répartition du revenu national n'est pas bien faite.

Jaloux, alors ? Pas la moindre idée ! Mes collègues reçoivent le salaire jugé normal pour leur travail ; c'est bien. Mais encore une fois, je ne puis m'empêcher de penser, et d'essayer de vous amener à penser, que les pères et les mères de famille, qui préparent l'avenir de la nation et justifient l'existence de notre profession d'enseignant, mériteraient eux aussi de s'apercevoir autrement que par ouï-dire, des bienfaits de la haute conjonctnre.

Aussi j'invite instamment notre CC à mettre en tête de son programme de revendications l'augmentation massive des allocations familiales. Au moment où l'on déplore partout le sort des enfants livrés à eux-mêmes dans des logements qui ne sont plus des foyers, je crois que ce serait là une action d'une haute portée sociale. *R. Nicole.*

GENÈVE

Centre d'information UIG

Les fiches de vocabulaire de 5e et 7e sont prêtes à être livrées aux collègues qui en feront la commande. Il s'agit de textes et d'exercices concernant :

— Le premier trimestre : 96 fiches.
— Le deuxième trimestre : 128 fiches.
— Le troisième trimestre : 172 fiches.

En tout, 396 fiches pour le prix de 10 francs. Il n'est pas possible de commander des trimestres séparés, car la vente du vocabulaire de 4e et 6e a laissé des séries dépareillées. Les collègues qui voudraient compléter leur collection peuvent encore le faire en versant 2 fr. 50 pour un trimestre (fiches de 4e et 6e bien entendu).

Les enveloppes de Cellux commandées (90 000) vont être livrées prochainement.

Nous pouvons déjà vous annoncer que les prochains travaux en préparation concernent l'histoire, l'instruction civique et les sciences.

Enfin, le premier numéro du centre est sous presse. Sa parution est imminente.

Cette énumération se passe de commentaires.

Bien que plusieurs bonnes volontés soient sorties enfin de leur tour d'ivoire, il s'agit qu'elles se renouvellent de temps à autre. Chaque lundi de 17 à 19 heures, voire le jeudi matin, elles seront accueillies à bras ouverts à Vernier : là règne un superbe esprit d'équipe ; mais comme tout ce qui vit a besoin de sang nouveau, nous aimerions en voir affluer sous forme d'aides bénévoles, quel que soit leur sexe. Le beau est encore en trop faible minorité, à notre goût. Pour mémoire :

Union des Instituteurs genevois, Centre d'information, Genève. I/15155. *E. F.*

AGMEP

Le comité de l'AGMEP a le plaisir de vous annoncer deux cours pour **l'enseignement du jeu aux écoliers :**

Volley-ball : jeudi 24 novembre, de 8 h. 45 à 11 h. 30, sous la direction de M. Théo Winkler, président de la Fédération suisse de volley-ball.

Basket-ball : jeudi 1er décembre, de 8 h. 45 à 11 h. 30, sous la direction de M. Georges Piguet, instituteur, auteur de la brochure « Le basket à l'école ».

Les deux séances auront lieu à la salle de la rue du Tir (salle du Stand).

Nous pensons que ces cours, destinés aux instituteurs et institutrices, aussi bien qu'aux maîtres d'éducation physique, pourront enrichir votre enseignement et vous apporter d'utiles précisions en matière d'organisation et d'arbitrage.

Nous espérons vous y voir nombreux.

NEUCHATEL

A la « FAVAG »

Nos visites organisées par le CIPR vont de succès en succès. C'est, en effet, une cinquantaine de collègues qui étaient réunis, mercredi 9 novembre, à l'entrée de cette grande usine qui occupe 1200 ouvriers.

Après l'intéressante projection d'un film sur une manufacture de même genre à Berne (Hasler), nous avons été répartis en quatre groupes pour la visite proprement dite de la fabrique. Travail et production variés ont capté l'attention et l'intérêt de chacun. On put admirer le soin apporté à la manipulation de toutes les pièces. Une quantité d'ouvriers et d'ouvrières sont pourvus de gants blancs en nylon, très vite usés (dépense annuelle pour cette seule précaution : 80 000 à 100 000 francs !)

A l'issue de la visite, un vin pétillant, du thé et une collation nous furent généreusement offerts par la Direction. Après quoi, notre président, avec sa compétence et son aménité habituelles, ouvrit une discussion qui fut nourrie et vivante à souhait. L'un des directeurs, M. Vuilleumier, l'introduisit par la lecture d'un bref exposé sur l'apprentissage et l'orientation professionnelle. Et c'est avant tout sur ce dernier point que convergèrent les propos des nombreux orateurs, notamment de maîtres de 9e année. Nous avons eu la satisfaction d'entendre les dirigeants de l'usine déclarer qu'ils préféraient engager comme apprentis les élèves sortant de 9e année chez qui les connaissances élémentaires indispensables sont plus solides, ce qu'un instituteur de 9e a confirmé en disant que tous les élèves de sa classe entraient en apprentissage, qu'aucun ne s'engageait comme manœuvre. Certains mirent fort en doute la valeur des conclusions des orienteurs professionnels. C'était regrettable parce qu'il faut reconnaître que l'OP a évolué, récemment, et offre toujours plus de garantie de sérieux parce qu'elle s'entoure davantage de la collaboration des éducateurs qui vivent journellement avec l'enfant et le connaissent mieux pour avoir pu l'observer de plus près et plus longtemps. Les responsables de l'apprentissage

dans l'usine se plaignent de plus en plus de l'incapacité des jeunes à se concentrer. C'est une constatation qui est devenue universelle, nous le savons. M. Jordan, délégué du CIPR, est persuadé que l'information des maîtres, comme elle fut si bien faite aujourd'hui, celle des élèves en fin de scolarité ensuite, celle des parents enfin, doit jouer un rôle de premier plan dans l'orientation de la jeunesse.

Ce fut donc à nouveau une journée très utile qui vaut à ses organisateurs (CIPR et direction de la « Favag »), l'expression sentie de toute notre gratitude.

W. G.

Conférences officielles

Nous savons gré au Département de l'instruction publique d'apporter beaucoup de soin à la préparation des conférences d'automne et de faire appel chaque année à des orateurs de choix.

C'est d'abord M. Claude Favarger qui nous entretint avec aisance, en un langage élégant et savant, de l'évolution moderne de la botanique, science autrefois purement descriptive et qui, grâce aux découvertes récentes, est devenue systématique, un domaine vivant, du plus haut intérêt.

En intermède, nous avons eu l'avantage d'entendre deux professeurs de conservatoire, M. Muller, pianiste et M. Jean-Pierre Matthey, trompettiste, ensemble inhabituel, original et fort goûté.

Mlle Ella Maillart a séjourné au Népal, en ce lieu stratégique séparant l'Inde du Tibet. Elle a exploré tout le pays, ses villes, ses plaines et la haute montagne, en a rapporté d'admirables clichés qu'elle a projetés et commentés de façon tout à fait remarquable en érudite et vraie professionnelle de la conférence.

Merci à M. Clottu qui, avec son inaltérable courtoisie, présida cette lumineuse journée coupant si heureusement la grise monotonie de novembre.

W. G.

Anniversaire

Mlle Juliette Roulet, institutrice, a fêté dans l'intimité familiale, si l'on peut dire, le 40e anniversaire de son entrée en fonctions. Notre collègue débuta à Martel-Dernier, aux confins de la vallée des Ponts, d'où elle fut nommée aux Ponts-de-Martel mêmes. Seulement, ce n'était pas le bon temps d'aujourd'hui où l'on peut choisir son poste, voire avec exigences ; c'était l'ère des suppressions de classes et de la pléthore de personnel. Ainsi, Mlle Roulet fut-elle contrainte, par suite du déplacement de son successeur de Martel-Dernier dans une autre commune, de reprendre cette classe de campagne. Les bonnes années revenant, ce fut le retour aux Ponts.

Mlle Roulet est une institutrice énergique et très consciencieuse qui met toute sa volonté et ses soins à la préparation de ses élèves. M. Jeanneret, inspecteur, le président de la Commission scolaire, M. Charles Favre, président de la SPL et Mlle G. Brandt, membre du comité de section qui précisément succèda à Mlle Roulet à Martel-Dernier en son temps, lui offrirent les présents d'usage avec leurs félicitations et leurs meilleurs vœux pour une heureuse fin de carrière. Nous joignons aux leurs nos souhaits les plus cordiaux.

Section de Neuchâtel

Le district du chef-lieu a enfin trouvé pour 1960 (!) des collègues dévoués disposés à assumer les différentes charges du comité, qui s'est constitué comme suit :

Président : M. Robert Duckert, Maujobia 95, Neuchâtel.
Secrétaire-correspondant : M. Cyprien Calame.
Secrétaire des verbaux : M. Benjamin Jost.
Trésorière : Mme Madeleine Liniger.

W. G.

Rectification

Par ignorance, dans le compte rendu d'un cours de la SNTMRF pour la confection de décors en vue de Noël, nous avons omis bien involontairement les noms de deux collaboratrices de Mlle Cl. Ducommun, Mlles Madeleine Humbert et Ginette Pellaton, qui ont déployé un égal dévouement et le même entrain. Mille excuses.

W. G.

La première édition des

« fiches pour l'étude des surfaces »

ayant été rapidement épuisée, une seconde fut aussitôt prévue. Elle vient de sortir et, dès maintenant, les collègues qui le désirent peuvent se procurer cet intéressant outil de travail, soit au service du matériel de la SNTM et RS, par M. Pierre Audétat, collègue de La Maladière, Neuchâtel, soit à la Guilde de documentation de la SPR, au prix de 6 fr. 50 la série.

Cette série de fiches a été soigneusement revue et améliorée. Elle a également été simplifiée, compte tenu des expériences faites. Elle comporte maintenant 120 fiches permettant à l'enfant d'étudier, très progressivement, les différentes figures géométriques et le calcul de leurs aires. Elle constitue, pour le maître, une marche à suivre complète et sûre.

L'espéranto à l'école

Conférence et exposition

Nouveau Collège de la Promenade, salle 3, Neuchâtel

Samedi après-midi 26 novembre 1960

L'exposition et les causeries que nous vous proposons cette année concerneront des sujets nouveaux. Nous ne répéterons pas ce qui a été dit l'an dernier. La manifestation de cette année sera orientée vers des faits précis que nous n'avons pas pu traiter alors.

Toutes les causeries auront lieu dans le local de l'exposition. Aussi conseillons-nous à tous ceux qui désirent l'examiner avec soin de venir dès son ouverture.

PROGRAMME

14 heures : *Ouverture de l'exposition.*

15 heures : *Les aspects culturels de l'espéranto,* conférence par M. William Perrenoud, professeur à l'Ecole de Commerce de Neuchâtel.

L'espéranto a-t-il sa place dans l'enseignement secondaire ? Causerie par M. Charles Ecabert, professeur de latin au Collège classique de Neuchâtel.

Deuxième semaine pédagogique internationale (Bohinj, Yougoslavie, 15-21 juillet 1960). Rapport de M. Marcel Erbetta, instituteur, Bienne.

Münchenwiler 1960, une expérience enrichissante, par Mlle Lucette Rosselet, maîtresse d'école ménagère à Neuchâtel.

Débat : questions, réponses...

17 h. 30 : *Fermeture de l'exposition.* (Cette exposition sera démontée ; il n'y a pas d'autre jour de visite.)

Note : M. W. Perrenoud pratique l'espéranto depuis 48 ans. Il donne actuellement un cours d'espéranto à l'Ecole de Commerce de Neuchâtel. Il est particulièrement bien placé pour nous parler des aspects culturels de la langue internationale et ainsi introduire un débat qui certainement sera fort intéressant.

M. Ch. Ecabert et Mlle L. Rosselet sont de tout nouveaux espérantistes, aussi leurs causeries seront-elles d'un intérêt certain pour tous ceux qui se disent qu'une fois ils devraient se mettre à l'espéranto.

M. M. Erbetta a représenté les Educateurs espérantistes de Suisse en Yougoslavie durant déjà deux étés. Lors de ces semaines pédagogiques, l'espéranto est la seule langue pratiquée par les congressistes : moitié maîtres, moitié élèves.

Remarque : Le samedi soir aura lieu à l'Auberge de la jeunesse l'Assemblée annuelle des Educateurs espérantistes de Suisse. Thème des débats : *Dum kaj post la kursoj.*

Le dimanche matin, de 11 à 12 heures, M. Edmond Privat, professeur honoraire à l'Université de Neuchâtel, donnera une conférence chez M. Alfred Wenger, médecin, Evole 3. Thème : *Svisa, Usona kaj monda federalismoj.*

Ceux qui désirent entendre l'espéranto peuvent participer librement à ces manifestations du samedi soir et dimanche matin.

Informations diverses : Rappelons que le *Cours mensuel d'espéranto et de correspondance interscolaire* qui a lieu à Neuchâtel, au Collège de la Maladière, dans les locaux de l'école ménagère (tout en haut), tous les troisièmes mercredis du mois. Horaire: 14 h. à 15 h. 45: Cours d'espéranto ; 16 h. à 17 h. 45 : Correspondance interscolaire.

La formule adoptée permet de commencer n'importe quand ces cours et de les suivre même irrégulièrement (nous pensons aux collègues très chargés qui pourtant désirent soit s'initier à l'espéranto, soit pratiquer la correspondance interscolaire).

Finances : 3 fr. par après-midi pour ceux qui ne suivent qu'un des cours, 4 fr. pour ceux qui les suivent les deux.

Dates des prochaines leçons : 16 novembre, 21 décembre, 18 janvier 1961, 15 février, 15 mars...

Camp de ski espérantiste, 24 décembre au 2 janvier 1961, Adelboden. Les intéressés pourront recevoir tous les renseignements désirés à l'exposition du samedi après-midi.

Cours hebdomadaire d'espéranto. L'Ecole Bénédict de Neuchâtel ouvrira le 11 janvier 1961 un cours de 18 leçons de 1 heure et demie chacune, tous les mercredis soir. Renseignements à l'exposition du samedi après-midi.

Section neuchâteloise
des Educateurs espérantistes de Suisse.

JURA BERNOIS

A l'Ecole normale des instituteurs

Parmi les multiples activités de la Communauté des élèves de l'Ecole normale, fondée il y a trois ans, la pratique du sport occupe certes une large place.

Aussi la Communauté a-t-elle instauré un championnat interne de football et d'athlétisme qui, pour la seconde fois cette année, donne l'occasion aux élèves de s'affronter en des joutes sportives au cours desquelles ont déjà été enregistrées de belles performances.

Une équipe de football a été créée l'année dernière, qui affronta victorieusement des adversaires de valeur tels que les « Inter-régionaux bruntrutains », les « Juniors I de Bassecourt », champions de groupe, l'équipe de l'Ecole cantonale.

Occasionnellement, la Communauté met sur pied une équipe de basket-ball ; celle-ci a gagné récemment, par 44 points contre 23, un match amical contre une formation analogue de l'Ecole cantonale.

Grâce à un entraînement rationnel, l'équipe de football et celle de basket-ball sont arrivées à pratiquer un jeu de belle qualité, ce dont on peut féliciter les responsables de la gymnastique et des sports dans le cadre de la Communauté.

Mais cette dernière ne se cantonne pas dans les exercices physiques ; dans le courant de l'été, elle a organisé un camp de deux jours, sous tente, au Jolimont, dans le but notamment d'explorer la biologie des rives du lac. Elle travaille à mettre sur pied un club d'art et de photographie dont l'activité procurera certes d'heureux compléments à la formation de nos futurs instituteurs.

De plus, notre Communauté aura la joie, au début de décembre, de recevoir pour la seconde fois les jeunes filles de l'Ecole normale des institutrices de Delémont, à l'occasion d'un bal dont on peut d'ores et déjà assurer le plein succès...

Unissant, on le voit, l'utile à l'agréable, notre Communauté va de l'avant dans un climat de saine émulation et de bonne camaraderie.

G. Laissue, IIIe cl.,
conseiller à l'information.

« L'ÉCOLIER ROMAND »

Numéro concours du 15 novembre 1960

« L'Ecolier romand » publie dans ce numéro le début d'un grand concours. Organisé sous les auspices de la revue « Le Pêcheur et le Chasseur suisses », qui alimente généreusement le pavillon des prix, il est placé sous le signe de la Saint-Hubert.

Saint-Hubert, protecteur de la nature et des animaux, patronne en effet ce concours passionnant, qui se rapporte entièrement à la nature, aux plantes, aux saisons, aux animaux de toute espèce.

Les prix ? Une bicyclette (fille ou garçon) — une montre (fille ou garçon) — des appareils photographiques — un microscope — des modèles réduits de porte-avions et de planeurs — des porte-mines d'argent — des livres — des grandes boîtes de couleurs, etc.

IMPORTANT : Ce concours est réservé aux abonnés. Il porte sur six numéros. Les jeunes non-abonnés qui voudraient tenter leur chance peuvent commander un abonnement à l'administration de « L'Ecolier romand », rue de Bourg 8, Lausanne, chèques postaux II/666. Coût de l'abonnement : 6 fr. A titre de propagande, ces nouveaux abonnements seront valables du 1er novembre 1960 au 31 décembre 1961.

Henniez-Lithinée s.a.
Eau minérale digestive

Etudes classiques scientifiques et commerciales

Maturité fédérale
Ecoles polytechniques
Baccalauréat français
Technicums
Diplôme de commerce
Sténo-dactylographe
Secrétaire-comptable
Baccalauréat commercial

Classes préparatoires dès l'âge de 10 ans
Cours spéciaux de langues

Ecole Lémania

LAUSANNE CHEMIN DE MORNEX TÉL. (021) 23 05 12

Tous vos livres A LA CITÉ DU LIVRE

La Chaux-de-Fonds / Le Locle

Société vaudoise de Secours mutuels

COLLECTIVITÉ SPV

La caisse-maladie qui garantit actuellement plus de 1200 membres de la SPV avec conjoints et enfants

assure: Les frais médicaux et pharmaceutiques. Une indemnité spéci le pour séjour en clinique. Une indemnité journalière différée payable pendant 3-0, 720 ou 1080 jours à par ir du moment où le salaire n'est plus payé par l'employeur. Combinaison maladie-accidents-tuberculose, polio, etc.

Demandez sans tarder tous renseignements à

M. F. PETIT, RUE ED. PAYOT 2, LAUSANNE, TÉL. 23 85 90

Aux membres de la SPR

NOUVEAU! **Sur demande, conditions de paiement sociales sans risque pour vous.** Lors de votre achat, prière de présenter votre carte de membre. Aucun rabais ne pourra être accordé ultérieurement.

Les nouveaux avantages Pfister si appréciés: Service-entretien gratuit. Remboursement du billet CFF ou **plein d'essence gratuit** pour tout achat dès Fr. 500.—. 10 ans de garantie contractuelle.

Livraison franco domicile.

5% de rabais chez

Les modèles les plus récents!

Lausanne, Genève, Neuchâtel, Delémont, Zurich, Bâle, Berne, St-Gall, Bellinzone, Lugano, Zoug, Winterthour, Lucerne, Coire, fabrique-exposition et ateliers à Suhr près Aarau.

600 chambres-modèles. Une sélection dans tous les styles et toutes les gammes de prix vous permet de réaliser tous vos souhaits.

Le plus beau choix et les plus grands avantages:

Pfister ameublements S.A.

Partie pédagogique

HYGIÈNE MENTALE

Selon une décision de la Fédération mondiale pour la santé mentale, l'année 1960 a été désignée comme l'année de la santé mentale. Dans tous les pays, il s'agit de renseigner le public sur les tâches et les possibilités de l'hygiène. Par ce numéro spécial, l'Educateur veut apporter sa contribution à cette nécessaire information.

La vitalité d'un peuple est fonction aussi bien de la santé physique que de la santé mentale des individus qui le composent. Travailler à améliorer la santé des corps sans se soucier de la santé des esprits est méconnaître l'interdépendance corps-esprit.

Or l'hygiène de l'esprit est restée très négligée par l'hygiène moderne : on peut en juger aisément par le peu de place que les traités ou manuels d'hygiène lui consacrent, si tant est même qu'ils en parlent. L'hygiène mentale est en général passée sous silence, comme si elle n'existait pas, comme si elle n'avait pas ses lois, comme l'hygiène physique. Cependant, il est juste de dire qu'une évolution s'opère à ce sujet.

Depuis quelques années, la médecine s'est ouverte réellement à l'hygiène mentale, et celle-ci a pris son essor dans la plupart des pays. Mais d'une façon assez générale, c'est dans le cadre de la psychiatrie et non dans celui de l'hygiène proprement dite que l'hygiène mentale se développe. Celle-ci reste encore le fait du médecin spécialisé, à l'usage de malades, et de malades spéciaux ; elle n'est pas encore vraiment installée dans le domaine de l'hygiéniste et dans celui du médecin praticien.

C'est que, en hygiène mentale comme ailleurs, on s'est préoccupé d'abord du pathologique. On a cherché, et à juste titre, à dépister et à traiter les anormaux, à lutter contre la maladie, contre les déséquilibres. Mais on ne s'est pas occupé de l'Homme normal, des besoins et des conditions de son équilibre mental, de l'entretien ou de la défense de la santé mentale. Bref, l'hygiène mentale reste surtout curative et spécialisée ; elle n'est pas encore préventive et au service de tous.

EN MILIEU SCOLAIRE, que faire ?

Se souvenir que l'enfant a un immense besoin de joie, de calme, de sécurité.

Faire régner la bonne humeur, éviter les conflits, les « histoires », pour que se crée un climat de confiance.

Rectifier, corriger par des sanctions raisonnables, ne rien détruire.

Montrer que les difficultés ne sont pas faites pour nous abattre, mais pour être abattues.

Apprendre aux enfants que les autres existent, *afin d'éviter le danger qui est à la base de tous les déséquilibres : l'individualisme.*

Eviter que se développe chez eux, par notre incompréhension, le complexe d'infériorité qui entrave l'évolution de la personnalité naissante et favorise la tristesse, la crainte et l'angoisse.

Ne jamais prononcer ces jugements décourageants : « Tais-toi, tu n'es qu'un âne », « Tu ne feras jamais rien de bon », « Tu n'as pas de cœur », « Tu n'en feras jamais d'autres », etc.

S'abstenir de moquerie et d'ironie.

Se souvenir qu'éduquer ce n'est pas opprimer, ni contraindre, mais libérer et encourager.

Pour obtenir ce climat de sérénité nécessaire, le maître s'efforce de :

Réaliser en lui-même l'harmonie, l'équilibre, l'ordre et le calme.

Acquérir la maîtrise de soi, se discipliner.

Eloigner les sentiments négatifs : inquiétude et pessimisme, colère, haine, rancune.

Avoir conscience du but général que se propose notre activité, savoir où l'on va et pourquoi l'on agit.

Se sentir au service d'autrui en s'oubliant soi-même pour diriger sa pensée et ses sentiments vers les actes favorables à l'épanouissement des personnalités.

Mais à côté de l'éducation qui reste à la base, l'hygiène mentale est susceptible de moyens « extérieurs » qui relèvent de l'hygiène corporelle :

une alimentation rationnelle — une habitation saine — l'absence de toxiques — une bonne respiration — l'exercice physique avec les promenades et les sports en pleine nature — un sommeil suffisant.

Il est incontestable que la lumière, le grand air et l'exercice sont générateurs d'euphorie, et celle-ci est une des conditions majeures d'un bon équilibre nerveux.

Le chant, la musique, les arts en général sont des facteurs de santé morale et physique. Gœthe a écrit : « Chaque jour, on devrait au moins entendre une chanson, lire un bon poème, regarder une belle peinture et si possible prononcer quelques bonnes paroles. »

Santé du corps, santé de l'esprit sont inséparables. L'hygiène mentale conduit à l'hygiène spirituelle. C'est le savant biologiste Alexis Carrel qui, dans ses pages sur « la Prière » a dit : « En fait, le spirituel est aussi indispensable à la réussite de la vie que l'intellectuel et le matériel. Il est donc urgent de ressusciter en nous-même les activités mentales qui, beaucoup plus que l'intelligence, donne sa force à notre personnalité. La plus ignorée d'entre elles est le sens sacré ou sens religieux. » Paracelse n'affirmait-il pas que « le fond de la médecine, c'est l'amour. »

Weith SCA
R. DE BOURG
LAUSANNE
Envois à choix
TRICOTAGES
ET
SOUS-VÊTEMENTS
DE QUALITÉ

L'inadaptation scolaire tient souvent à des phénomènes qui datent de la petite enfance

par le docteur Henny, directeur de l'Office médico-pédagogique

Extrait de la conférence faite à la Société suisse de Psychologie, Bienne, 1960

Notre propos est de discuter dans cet article des difficultés de l'écolier qui sont d'ordre émotionnel, des échecs qui sont d'origine psychologique, c'est-à-dire affective, des blocages qui trouvent leur source dans des conflits plus ou moins structurés. Il y a là un vaste domaine qui recouvre probablement tout le champ de la psychopathologie de l'enfance et de la puberté. C'est aussi bien dans l'expérience du psychologue de découvrir régulièrement une importante discrépence entre les facultés d'un enfant et son adaptation à l'école, de celle de l'enseignant de se désespérer des résultats désastreux de tel élève qui pourtant paraît être bien doué. L'expérience nous montre en effet que les conflits de tous ordres, qu'ils soient extérieurs à l'enfant — conflit social ou parental — ou déjà internalisés dans la névrose, voire dans la maladie mentale, ont un retentissement au niveau de ce que l'on pourrait appeler les fonctions pragmatiques du sujet. Il est un certain nombre d'effets qui peuvent s'observer, le plus souvent au niveau des facultés du tonus mental, mais aussi plus exceptionnellement au niveau d'inhibitions très partielles qui prennent valeur de symptômes plus ou moins investis symboliquement : telle difficulté particulière au niveau des mathématiques, tel dégoût pour l'apprentissage de certaines langues, telle inhibition dans un domaine secondaire, comme le dessin, le chant ou la gymnastique.

C'est donc à tous les niveaux des processus intellectuels, d'une façon élective, partielle ou globale, le plus souvent aux dépens des facultés de centration, que les conflits peuvent retentir. Mieux — et nous y reviendrons — il ne faudrait pas imaginer qu'ils agissent seulement dans le sens de l'inhibition ou du freinage, mais il est au contraire une foule de cas de stimulation, d'accélération, qui, bien qu'ils satisfassent le maître, n'en ont pas moins une signification morbide, par surinvestissement de l'activité et des résultats scolaires.

Quantitativement, ces troubles peuvent aller d'un fléchissement minime et momentané, que les parents comme les maîtres peuvent découvrir chez presque tous les écoliers à un moment ou à un autre de leur évolution et de leur croissance, jusqu'aux plus graves obtusions durables.

En bref donc, tant par la qualité que par leur quantité, les incidences scolaires aux conflits de l'enfant sont infiniment variées et peuvent prendre les aspects cliniques les plus inattendus. Leur source pourrait se résumer dans le cadre de l'étiopathogénie des perturbations affectives de l'enfant et de l'adolescent et demanderait pour être épuisée, dans ce seul article, une revue complète de la psychopathologie infantile.

L'adaptation à l'école demande à l'enfant un effort qui n'est pas gratuit. Son efficience est parallèle au pragmatisme de l'adulte dans sa profession. Rappelons que c'est précisément à ce niveau que l'on définit généralement l'adaptation sociale de l'adulte. D'une part non-nocivité, d'autre part capacité à s'entretenir sans le secours de tiers. L'enfant qui n'a pas atteint à son autonomie économique et sociale n'a pas cette faculté de vivre sans l'aide de ses parents ou de ses substituts, et moins en Europe occidentale et dans les pays anglo-saxons surévolués que n'importe où ailleurs. Mais le critère d'efficacité se déplace du niveau professionnel à celui de l'école qui, précisément, prépare l'enfant à son métier. On peut donc dire qu'il y a dans l'adaptabilité à l'école un critère fondamental d'adaptation tout court.

Les activités de l'enfant se répartissent grossièrement entre l'école et ses loisirs. L'école, qui demande le plus souvent un effort qui n'est pas gratuit, peut-être ingrat — et comment pourrait-il en être autrement — et qui fait appel précocement à un niveau d'intelligence verbale et abstraite. D'autre part les loisirs, par définition spontanés, librement choisis par l'enfant. Logiquement on peut s'attendre — et c'est certainement votre expérience — que lorsqu'un conflit agite un enfant, il se manifestera le plus souvent dans ses conséquences, au niveau de l'école, plus précocement que dans une inhibition des activités libres. Toutefois, cette règle, qui se vérifie assez systématiquement chaque fois qu'un sujet est resté affectivement plus infantile que ne le voudrait son âge réel, n'est pas toujours vraie. Parfois c'est le dynamisme de l'enfant qui est en cause, vitalité perdue et passivité se manifestant aussi bien dans ses activités scolaires que dans ses loisirs. Combien de parents ne se plaignent-ils pas que non seulement l'enfant est paresseux à l'école, mais qu'il ne sait plus jouer, qu'il se traîne dans la maison, inactif, et qu'il reste vautré dans un fauteuil en suçant son pouce. On se trouve donc en face d'une absence de vitalité, d'un bas potentiel dynamique, d'une passivité qui retentit sur toute la vie de l'enfant, aussi bien à l'école qu'en dehors pendant ses activités libres.

Pour mieux comprendre ce type d'écoliers, il faut remonter aux premières années de sa vie. C'est en effet très précocement que l'enfant se charge d'un potentiel dynamique lui permettant d'exercer et sa curiosité et sa turbulence dans le cadre de la vie familiale.

Il faut bien concevoir une force, qu'on désignera l'instinct, d'origine constitutionnelle, qui trouve sa source dans l'organisation neurobiologique de l'enfant. Que nous appelions cette force instinct, libido, instinct de vie, pulsions, qu'importe si ce n'est qu'elle est ce dynamisme mystérieux, ce moteur qui pousse l'enfant, puis l'adulte, à la vie, à la défense de ses positions, de son plaisir, et à la création de sa descendance. Il semble bien que cette énergie fondamentale, instinctuelle, si elle est de même qualité pour tous, ne soit toutefois pas quantitativement également répartie en chaque sujet.

Cette énergie va investir les différentes activités de l'enfant précocement ; de sa destinée, de son éclosion ou au contraire de son tarissement, dépend le dynamisme de l'écolier en face de sa tâche. Essayons d'élucider l'évolution de cette force et ses avatars possibles au cours de la vie du petit enfant.

A la naissance, le nouveau-né atteint à une organisation physiologique qui ne lui permet pas de survivre s'il n'est entouré de soins vigilants, ce qui lui sera distribué le plus souvent par sa mère. Il est inutile de s'étendre ici longuement sur la prématurité du petit d'homme et son impuissance totale à vivre sans le secours de sa mère ou de ses substituts. S'il n'est pas aidé de l'extérieur, ou si ce soutien est inadéquat, l'en-

fant meurt. Si nous voulions nous identifier à cette situation du nouveau-né, il faudrait nous imaginer complètement paralysés, dans une planète inconnue, entourés de personnages étranges et dépendant complètement d'eux pour survivre. Situation angoissante s'il en est une dont toutefois le nouveau-né est protégé par un niveau d'organisation assez bas pour qu'il ne puisse percevoir cette menace, ou peut-être grâce à un seuil de perception suffisamment élevé pour n'être pas atteint par les stimuli extérieurs nombreux ne pouvant que gravement atteindre à sa quiétude.

A travers les régressions profondes de certains malades mentaux, nous pouvons avoir quelques lueurs sur ce monde très primitif tel qu'il pourrait être vécu par le nourrisson, ce monde océanique, comme le désigne Félichel. En termes simples, le nourrisson, au début de sa vie, n'ayant pas distingué les limites de son corps, celui-ci ne s'arrête plus à sa peau mais serait étendu à tous les objets de son champ perceptif.

N'ayant pas notion de ses limites, elles le dépassent pour se confondre avec le cosmos. En même temps que la maturation neurobiologique, l'enfant sort de ce monde, où il n'existe rien en dehors de lui, pour découvrir avec ses limites, un objet, c'est-à-dire quelque chose qui puisse devenir le but de ses pulsions. Mais c'est un long chemin et qui paraît bien occuper la vie des huit premiers mois du bébé.

Il est évident que le vécu du nourrisson n'est pas le même que celui du malade mental qui régresse sur le plan de ses émotions jusqu'à ce moment très archaïque de sa vie affective. Il n'en reste pas moins que nous avons là une possibilité de nous identifier dans une certaine mesure aux perceptions et aux phantasmes de l'enfant, ce qui est confirmé par l'observation directe du nourrisson.

Un des mécanismes de protection fondamental contre l'angoisse précoce du nourrisson, plongé dans son impuissance, tiendrait précisément à l'impossibilité dans laquelle il se trouve de distinguer quelque chose en dehors de lui-même. Sa mère faisant partie de son moi, les gratifications qui lui sont données par celle-ci, nourriture, chaleur, etc., ne seraient que le produit de lui-même, d'une toute-puissance à satisfaire ses besoins profonds. Dans son monde primitif, le nourrisson ne serait ainsi servi que par lui-même, puisqu'il n'y a en somme rien qu'il n'ait pu distinguer en dehors de son moi.

Avec la maturation neurobiologique, on assiste à une organisation motrice qui va se perfectionnant. Une gesticulation va se coordonner en progressant des membres supérieurs aux membres inférieurs. Le tonus des muscles rachidiens, en progressant, va permettre à la tête, puis aux racines des membres, d'être maintenues et contrôlées. En même temps que l'enfant sort de sa passivité, ou plutôt en même temps qu'il se découvre capable de manipuler toujours mieux son entourage, il met des limites à son corps, distingue progressivement entre un moi et un non-moi. Le seuil perceptif s'abaisse parallèlement et l'enfant participe toujours mieux au monde dans lequel il est plongé.

Mais nous ne voudrions pas nous étendre trop longuement sur ce que les études de Spitz ont depuis une quinzaine d'années rendu classique. Rappelons que l'enfant vit un certain nombre d'étapes marquées par une série d'acquisitions directement observables. Apparition du sourire, qui est à peu près contemporain de la constitution d'un pré-objet, représenté lui-même par la figure humaine qui peut être déjà symbolisée en un masque constitué de deux lignes perpendiculaires, l'horizontale des yeux et la verticale du nez. Pré-objet constitué à 3 mois, qui reste intermittent en ce sens qu'il n'existe, dans le temps, que par éclipses. L'enfant vit dans un rythme plaisir/déplaisir, tension/détente, et c'est au moment des tensions, c'est-à-dire au moment où il est réveillé par la soif encore plus que par la faim qu'il prend conscience de l'extérieur. Nourri par sa mère, l'enfant rassasié, survient la détente et l'endormissement, le pré-objet disparaît.

A 8 mois, c'est la fameuse angoisse, liée à la découverte de l'objet vrai, de la mère, ce qui se vérifie par les premières manifestations d'anxiété, réellement et directement observables chez le bébé, à la découverte du visage inconnu. Le visage humain n'est plus le signal de la détente, et par là du sourire, mais seulement le visage de la mère. Un visage inconnu, bien loin de provoquer ce sourire, ne suscite que des manifestations de déplaisir, plus ou moins accentuées, ce qui serait l'expression de la nostalgie d'un contact gratifiant avec la mère dont l'image est alors internalisée et peut-être comparée avec la perception actuelle que l'enfant fait en face de l'inconnu.

Nous pouvons maintenant revenir sur la description des investissements successifs de l'énergie instinctuelle, telle que nous l'avons citée plus haut. Dans la première année de la vie, elle va investir l'activité motrice du bébé qui va dans le sens de la détente, dans le rythme plaisir/déplaisir qui conditionne la vie émotionnelle à ses débuts.

C'est ainsi qu'avant même que se soit structuré l'objet, à l'époque déjà de l'existence du pré-objet, c'est-à-dire qu'avant même la découverte par l'enfant de la mère en une personnalité unique et constante, il s'établit un système de communication dans la diade mère/enfant. Le bébé, par des signaux, sourire, mouvement, etc., cherche à se faire comprendre dans ses besoins essentiels. Lorsque le bébé se réveille, en effet, il sourit, il gesticule et, si cela est encore insuffisant, il crie et il pleure pour signifier sa soif et sa faim. Une mère simplement attentive comprend fort bien cette sémantique pour autant qu'elle n'ait pas été trop sollicitée par une civilisation et une formation peu naturelle qui lui interdisent de répondre à son rejeton en dehors d'un horaire rigide. Ainsi, il s'établit entre la mère et l'enfant une première forme de langage, une communication faite de signaux par lesquels le nourrisson parvient à se faire comprendre dans ses moments de tension et de besoin. Il s'agit là, sans aucun doute, d'une première activité semi-volontaire et toujours mieux organisée. Ce va être le puissant moteur qui le pousse à perfectionner toujours plus ce système de communication qui lui permettra de se faire mieux comprendre dans ses besoins essentiels.

En effet, que se passe-t-il ? Quand, par ses expériences successives, l'enfant découvre l'existence de sa mère et se sépare d'elle, il est en même temps contraint de renoncer à l'idée de sa toute-puissance. Il devient au contraire conscient de son extrême faiblesse et de sa dépendance. Aussi, il cherchera à compenser ce qui ne pourrait que provoquer une grande angoisse en s'efforçant de se rendre maître des adultes qui sont devenus les êtres tout-puissants. Il cherchera à les faire pénétrer dans son monde ou à pénétrer dans le leur afin de partager à nouveau leur omnipotence. Le petit enfant va découvrir la réalité de l'existence de la mère en même temps que son absence. Hartmann, Kris et Löwenstein ont montré, dans un travail resté fameux, que c'est précisément dans la frustration, c'est-à-dire au moment de l'absence de la mère, que l'enfant est mis en face de ses besoins, de son impuissance à les satisfaire et, par là, de la nécessité d'une intervention extérieure à sa survie. C'est donc la privation, l'absence momentanée de sa mère, qui, en plongeant l'en-

fant dans sa dépendance et son impuissance à ne pas pouvoir se satisfaire lui-même, va le précipiter dans la découverte de ce personnage extérieur à lui-même, cette mère qui deviendra l'objet de sa pulsion. Ainsi, quand Spitz parle de l'angoisse des huit mois, il marque bien que la découverte de l'objet, au sortir des premiers mois, signifie en même temps la naissance de l'anxiété. Anxiété conditionnée par la solitude du sujet, plongé au milieu d'un monde hostile et incompréhensible et par son impuissance à satisfaire ses besoins vitaux, perçus intérieurement. Désormais, toute l'énergie vitale va précisément aller dans le sens de lutter contre cette angoisse de séparation, en cherchant à posséder l'objet, à le mettre au-dedans de lui-même, à l'incorporer, de telle façon qu'il soit fusionné d'une manière durable et qu'il puisse ne jamais plus disparaître.

Cette possession de la mère se fera phantasmatiquement, puis dans des tentatives réalisées, toujours mieux élaborées et structurées en même temps que l'enfant grandit et s'enrichit de moyens sensori-moteurs. C'est dans ce sens qu'on peut dire que la mère de l'enfant est l'objet de sa pulsion libidinale.

Cet effort considérable, nous l'avons vu s'ébaucher dans cette première communication sémantique entre l'enfant et sa mère, signaux moteurs et verbaux plus ou moins expressifs, qui sont les premiers linéaments sur lesquels va s'organiser le langage.

En effet, le dynamisme vital va investir une série d'apprentissages fondamentaux qui vont permettre à l'enfant de se rapprocher de sa mère, de la manipuler, de s'en faire comprendre et puis de s'en faire aimer dans une progression d'une éthique qui va vers l'acquisition d'une morale objectale.

Un des premiers apprentissages est celui du geste qui permet d'accaparer les objets, préfiguration de l'objet investi. Apprentissage moteur qui se structure sur les bases de la maturation neurologique rappelée plus haut. Acquisition qui aboutit à la position debout, puis à l'apprentissage de la marche qui permet à la fois d'explorer l'espace et de se rapprocher de la mère désirée. Mouvement puissamment investi que l'on redécouvre toujours spontanément au moment où l'enfant effrayé se précipite dans les jupes de sa mère en s'accrochant à elle. Le second apprentissage, ébauché dès les premiers mois, est dans la parole et le langage. Acquisition fondamentale qui permet avec le symbole verbal d'atteindre à la pensée abstraite. Mais dans une compréhension dynamique, langage qui permet également de manipuler l'objet, en se faisant mieux comprendre et en exprimant plus finement ses désirs et ses besoins. Enfin, apprentissage de la propreté, du contrôle sphinctérien conditionné cette fois-ci par le désir plus ou moins précocement exprimé de la mère, désir auquel l'enfant cède et sacrifie dans le besoin d'être secondairement mieux aimé et protégé. Ainsi, le petit enfant gagne l'amour de l'adulte, puissant, et participe mieux à sa puissance. Tout gage d'amour de la mère a dès lors le même effet que celui qu'avait pour le nourrisson l'approvisionnement en lait. Le petit enfant perd sa sécurité dans le sentiment d'un éloignement de l'adulte lorsqu'il perd son amour et la regagne quand il retrouve les signes de sa sympathie. C'est au reste ce qui rend les enfants éducables. Ils ont tant besoin de provision d'affection et, par là, de sécurité, en participant à la puissance de l'adulte, qu'ils sont prêts à renoncer à d'autres satisfactions pour obtenir des récompenses de tendresse ou par peur d'un retrait d'affection.

Il semble qu'au moment où l'enfant apprend à marcher il régresse sur certains autres plans de ses apprentissages. Il est classique de noter une certaine régression du langage au moment de l'acquisition du contrôle sphinctérien. On peut donc dire que l'instinct est comme une force dynamique qui se fixe sur un apprentissage pour permettre de le mener à chef, aux dépens d'autres activités de l'individu. C'est au reste une expérience que nous faisons en tant qu'adultes, au moment où nous investissons beaucoup d'énergie sur un travail créateur, aux dépens d'autres activités. C'est par ce jeu d'investissement et de désinvestissement successifs, phénomène qui a du reste une traduction neurologique précise, mais sur laquelle nous ne voulons pas revenir ici, que l'enfant fait les grands apprentissages dont la finalité profonde serait dans la maîtrise toujours plus perfectionnée de l'objet maternel.

Tout se passe ainsi normalement, pour autant que l'enfant vive dans des conditions adéquates. Celles-ci peuvent être définies par une distribution de gratifications et de frustrations mesurées. Tout se passe comme si, d'une façon imagée et grossière, on pouvait dire qu'une mère doive constamment se tenir à une juste distance de son rejeton, de telle manière qu'à la fois elle ne le décourage pas de la rejoindre et qu'elle ne se laisse jamais toucher et dévorer. Prenons par exemple le problème de l'acquisition de la propreté. L'enfant accepte un certain renoncement, celui de sa paresse et de sa saleté, pour autant que sa mère le lui demande et qu'elle exprime un certain nombre d'exigences de propreté. L'enfant accepte cette frustration, sachant qu'à la faveur de cette obéissance il se rapproche de l'objet, et par là sera mieux aimé. Si la mère est couvante et, comme l'on dit couramment, gâte et gave son enfant, celui-ci n'aura aucune raison d'investir le contrôle sphinctérien étant dans une relation déjà suffisamment serrée avec l'objet et participant sans cet effort à sa puissance. La mère qui n'exige rien, la mère qui se laisse manipuler par l'enfant, faisant chacun de ses caprices, n'obtiendra qu'avec la plus grande difficulté ce pas en avant vers la maturité. Au contraire, si l'enfant est très loin de sa mère et au maximum s'il n'a pas eu une image maternelle permanente jusqu'ici, il n'aura aucune raison de concéder le sacrifice de son confort passif. Cela illustre bien la nécessité, dans l'éducation de nos enfants, du jeu des gratifications et des frustrations nécessaires à son évolution vers l'autonomie.

L'enfant vivra encore bien des années dans le cadre familial jusqu'à l'aboutissement à l'école. Il est bien évident que lorsque, à la fin de la seconde année, il a pu acquérir la marche, la capacité de parler et de s'exprimer et son contrôle sphinctérien, il n'est pas encore apte à s'adapter aux exigences de la vie collective scolaire. Il devra faire un long cheminement qui est marqué d'une série d'investissements sur lesquels nous voulons maintenant passer pour ne citer que la dernière crise, le dernier carrefour de cette évolution fondamentale. En même temps que son intelligence s'éveille et qu'il est capable d'observer autour de lui, le jeune enfant découvre et réalise que sa mère fuit en même temps qu'il la poursuit. Cela le rassure au reste grandement. Il est incapable de la dévorer, malgré ses phantasmes cannibaliques. Et quand il est en colère, il ne peut la mettre en morceaux malgré ses fantaisies à thème souvent cruel. En bref, il ne peut pas plus la rejoindre dans ses projets destructeurs que dans son désir de possession égocentrique. Mais il n'a pas tardé à découvrir ce tiers personnage qu'est le père. Et bientôt, peu avant l'entrée à l'école, il va vivre ce fameux conflit où l'accès à l'objet se complique du barrage opposé par le parent du même sexe. C'est un moment crucial dans la vie émotionnelle de l'enfant.

Il devra se résoudre, à la faveur de l'acceptation d'une réalité frustrante, au renoncement du petit garçon à posséder sa mère pour lui tout seul et de la petite fille à séduire son père à l'exclusion de sa mère. L'enfant garde plus ou moins réprimé ce désir incestueux pendant de nombreuses années, désir qui reparaîtra souvent camouflé, élaboré et remanié, au moment des pulsions érotiques de la puberté et de l'adolescence. Au moment donc où il entre à l'école, l'enfant renonce à la poursuite de son objet et, par là, va disposer d'une énergie nouvelle qu'il va mettre au service des acquisitions scolaires et sociales qui vont lui être distribuées dans le cadre de la classe. L'institutrice, puis le maître, bénéficient, chez l'enfant normal, de toute cette force jeune et inemployée que l'enfant ne demande qu'à investir dans une activité de sublimation.

Mais nous avons vu plus haut que ce jeu des investissements et des désinvestissements pouvait connaître un certain nombre d'avatars qui sont fonction soit d'une sensibilité particulière du sujet ou, et plus souvent, de fautes éducatives qui tiennent bien plus à un climat familial qu'à des traumatismes, à des chocs isolés comme on a voulu le prétendre.

Deux possibilités peuvent se retrouver dans les difficultés de maturation émotionnelle. Si l'enfant a trouvé des satisfactions qui soient trop grandes à un moment de son évolution, il aura tendance à laisser sur cette phase une partie de son énergie. Cette énergie peut être au reste aussi bien au service d'une direction constructive et positive que dans le sens d'une opposition. C'est ainsi que l'enfant qui a trouvé de grandes gratifications dans l'apprentissage moteur survalorisé par son entourage restera fixé à ce stade et pourra devenir un gymnaste ou éventuellement un agité. Si, d'autre part, par une erreur éducative les parents l'ont contraint à un contrôle sphinctérien trop précoce ou rigide, il pourra fixer son énergie dans son opposition à cette exigence mal venue. Il est évident que le sujet continue à grandir, mais tout se passe comme si l'énergie endogène s'était diminuée d'une certaine partie.

Pour mieux nous faire comprendre, donnons une image de cette situation. Représentons l'énergie pulsionnelle par une locomotive qui devrait tirer sur une rampe plus ou moins forte une rame de wagons. La locomotive est mise à la disposition de ce train chaque fois qu'un obstacle nouveau, une pente imprévue se trouvent sur son trajet.

Détachée au sommet du col, elle va être à la disposition de cette rame de wagons pour le passage d'un nouvel obstacle. Lorsqu'il y a fixation pathologique sur une phase, on pourrait imaginer que la locomotive voit sa puissance diminuer pour le prochain effort. Le train aura plus de peine à franchir l'obstacle suivant.

En poussant encore notre fantaisie, on pourra dire qu'il ne pourra encore progresser que s'il laisse un certain nombre de wagons en arrière qui le freinent tellement que son élan en est brisé.

En effet, une seconde éventualité à ces fixations partielles d'énergie tient à des obstacles trop grands. Si l'entourage demande à l'enfant, en raison de son attitude et du climat qu'il crée, un effort pour avancer dans le sens de sa maturation, qui est au-dessus de ses moyens, l'enfant va régresser sur un stade antérieur. Cela se réalise classiquement dans la situation triangulaire œdipienne, en fonction de l'attitude névrotique des parents. La culpabilité de l'enfant devient si forte, de la rivalité avec le géniteur du même sexe, qu'il se refuse à affronter un obstacle terrifiant. Il ne lui reste alors qu'à régresser à un stade antérieur, celui du petit enfant qui n'est encore préoccupé que de salir ou de détruire. En termes imagés, cela voudrait dire que l'on propose à notre train une pente si raide que la locomotive, même puissante, ou parfois diminuée dans son énergie par des fixations antérieures, ne pourra plus enlever sa charge jusqu'au sommet. Peut-être qu'elle parviendra à avancer, malgré tout, à la faveur d'une importante amputation du convoi, et que seule une petite partie continuera son évolution vers la maturité.

Le pédagogue se trouve donc, au moment où l'enfant entre à l'école, en face de cette personnalité ayant déjà vécu un long cheminement, évolution qui aura respecté complètement son potentiel dynamique dans le meilleur des cas ou, au contraire, route semée d'obstacles infranchissables qui auront fait de l'écolier de 6 ans un être amorphe, passif, resté infantile et incapable de mettre son énergie à l'acquisition de connaissances nouvelles.

Mais il existe évidemment entre ces deux pôles de comportement extrêmes une foule de cas d'enfants qui ne sont ni globalement dynamiques, non plus que passifs d'une façon homogène, mais qui présentent une inhibition partielle, en fonction des investissements conflictuels décrits plus haut.

Tous les conflits vécus dans le passé, comme dans le présent, nécessitant une partie d'énergie pour être contrôlés, dépassés ou réprimés, peuvent ainsi retentir sur l'efficacité de l'écolier. La jalousie à l'égard d'un cadet, l'agressivité contre un père menaçant, la rivalité d'une fillette à l'égard d'une mère écrasante, l'anxiété de l'adolescent devant les modifications de son schéma corporel, en bref n'importe quelle difficulté peut être projetée au niveau scolaire, dans des comportements inexplicables à l'enseignant, des blocages ou des inhibitions malvenues. Les difficultés instrumentales de l'enfant elles-mêmes, la dyslexie, le retard, les handicaps sensoriels, représentent toujours des obstacles qui ont un retentissement non seulement dans les handicaps primaires, mais par complications parfois graves jusque dans la sphère émotionnelle. Il est évident qu'un enfant se trouvant dès le début de son activité scolaire devant une difficulté particulière dans l'apprentissage de la lecture aura tendance à se décourager puis à organiser des comportements dans le sens de l'anxiété ou de l'opposition qui sont le fait de cette complication affective. Notre attention, au cours de ces dernières années, a toujours été plus attirée par ces cas d'enfants présentant un défect instrumental qui, en lui-même, aurait permis une rééducation sans trop de difficultés, mais qui s'est compliqué secondairement de difficultés au niveau de la sphère émotionnelle, rendant la rééducation pédagogique inefficace.

Une mention particulière devrait être faite ici à l'enfant déployant une riche activité dans ses loisirs et se désintéressant par contre de l'école et de l'effort qui lui est demandé. C'est l'infantile, resté conditionné par le principe du plaisir, enfant régressé en fonction de ses conflits infantiles familiaux et qui peut être parfois fort bien doué.

Mais il faut aussi parler des difficultés produites par les surinvestissements de l'école, c'est-à-dire un intérêt passionné de l'écolier pour son travail scolaire — qui ne devient réellement gênant pour le maître que lorsque cette énergie est mise au service d'une opposition qui peut être ouverte et agressive ; — en effet, si une trop grande quantité d'énergie est mise au service de l'activité scolaire, elle peut se produire aussi bien dans un sens positif que dans un sens négatif, celui de l'opposition et du refus au travail. Bien que l'enfant qui ne vit plus que pour l'école, dans l'intention de satisfaire à ses maîtres, puisse représenter un élément singulièrement gratifiant pour l'enseignant, celui-ci devrait être conscient que cette magnifique réussite

n'est pas forcément le gage d'une bonne adaptation future, et le signe du bien-être intime de l'enfant. Bien des professeurs en ont l'intuition en face de certains enfants en tête de classe qui, par ailleurs, paraissent déprimés, solitaires et parfois même persécutés par leurs camarades.

Il n'est pas douteux cependant qu'un certain investissement pulsionnel est nécessaire à la bonne adaptation de l'écolier. Il ne faudrait ici que citer l'expérience de tous les éducateurs n'obtenant de bons résultats que dans la mesure d'une relation positive avec l'enfant. Il rejette la branche enseignée par le maître qu'il n'aime pas. Il adhère et même il s'enthousiasme pour la leçon distribuée par un maître ou une maîtresse qu'il admire et à la puissance duquel il voudrait participer.

Au point où nous en sommes parvenus dans cet exposé, nous réalisons fort bien qu'il y a autant de problèmes que d'enfants en difficulté dans la classe et qu'il faudrait probablement plusieurs numéros de l' « Educateur » pour aborder d'une façon tant soit peu exhaustive, toutes les inhibitions d'origine conflictuelle qui peuvent frapper l'écolier dans son efficience et dans son adaptation. J'ai seulement tenté de montrer que l'enfant peut mettre une énergie importante soit à satisfaire son entourage dans ses bons résultats, soit au contraire à le contrer au maximum dans ses échecs ou son opposition, deux solutions qui, bien que contradictoires, nécessitent autant d'énergie l'une que l'autre. Par contre, il est un certain nombre d'enfants qui voient toute leur énergie fixée à des conflits primitifs, tenant à la petite enfance et aux premières relations affectives qu'ils ont nourries avec leurs parents, et qui aboutissent à l'école passifs, nous disons souvent paresseux, incapables de prendre des initiatives, sans intérêt pour les découvertes proposées par les maîtres et qui évoquent toujours de nouveau un voilier élégant mais dont les voiles flasques et pendantes ne recueillent aucun souffle d'air, et par là restant désespérément sur place.

Y a-t-il quelque remède et quelque conseil à donner à l'enseignant dans une telle situation ? Il est vain d'imaginer que jamais il sera possible, malgré le perfectionnement et l'extension de tous les services médico-psychologiques du monde, de traiter tous les enfants qui en auraient quelque besoin et, par là, leur rendre leur dynamisme primitif. Par contre, le psychologue, comme le pédopsychiatre, paraît pouvoir et devoir dépister les sources des blocages, des inhibitions et des difficultés et, par là, les expliciter aux enseignants. La seule compréhension des mécanismes permet déjà d'avoir des attitudes plus justes, plus adéquates et, par là, peut-être une ébauche de dépassement des problèmes. Les parents disent souvent que c'est parce qu'ils ont vraiment compris la raison d'un comportement qu'ils ont pu adopter à l'égard de l'enfant une réponse qui soit adéquate et qui lui permette de se corriger.

Ainsi, le remède semble bien dans la communication et la collaboration entre le psychologue qui dépiste les difficultés et l'enseignant qui devrait les vaincre. C'est une fois de plus cette collaboration ouverte et quotidienne que nous voudrions plaider au terme de cet exposé qui n'avait pas d'autre intention, si ce n'est, dans un autre sens, de montrer au maître qu'il se trouve en face d'enfants-problèmes dont les conflits sont bien antérieurs à l'entrée à l'école. Par là, il n'en est certes pas responsable, mais il peut aussi contribuer, par la permanence de son intervention, dans le dépassement de ces conflits infantiles et dans l'épanouissement de toutes les facultés de l'enfant dont il a la responsabilité. Cela nous paraît être une position centrale dans l'hygiène mentale de l'enseignant : pas de scrupules inutiles, liés à une attitude caractérielle ou névrotique d'un de ses élèves — comportement qui ne tient pas au maître, mais effort dynamique de celui-ci pour contribuer à l'épanouissement de toutes les facultés de l'écolier, et par là l'aider à résoudre les anciens conflits qui se sont noués dans son cadre familial. A la faveur d'un double dialogue, d'une part avec les parents, d'autre part éventuellement avec le pédopsychiatre ou le psychologue, l'enseignant peut être ainsi la dernière chance d'un enfant mal parti dans la vie.

Dr R. Henny.

Quelques réflexions sur les causes des troubles caractériels chez l'enfant

par Violette Giddey

Les troubles du caractère et du comportement constituent un des chapitres les plus importants de la neuro-psychiatrie infantile.

Les difficultés du diagnostic

Il n'existe pas un caractère-type que seuls posséderaient les êtres parfaitement normaux, et qui pourrait servir de base à une sorte d'étalonnage objectif. C'est dire les difficultés auxquelles se heurte la recherche d'un diagnostic exact, ceci malgré les progrès d'une psychologie informée avec plus de précision expérimentale que naguère. En d'autres termes, il est fort difficile de définir ce qu'est une anomalie caractérielle, comme aussi de faire une distinction scientifique entre les vrais troubles psychopathiques et les simples défauts qui ne sont nullement des maladies mentales.

Dans la pratique éducative, parents et maîtres fondent évidemment leur jugement sur l'observation des faits de la vie quotidienne. On s'inquiète, en général, dès que, chez un enfant, une anomalie du caractère se révèle incurable par les moyens éducatifs habituels, et dès qu'elle entrave notablement une adaptation normale au milieu social.

La majorité des cas graves comparaissent tôt ou tard devant le psychologue ou le médecin psychiatre. Celui-ci s'efforce alors d'établir un diagnostic proprement dit, qui permettra de choisir une thérapeutique efficace et de conseiller les mesures éducatives adaptées.

La recherche raisonnée des causes

L'établissement d'un véritbale diagnostic implique la recherche et la connaissance systématique des causes du mal. Or l'origine des troubles du comportement constitue un problème délicat, parfois controversé, qui a donné naissance à diverses théories.

Les effets respectifs de l'hérédité et de l'ambiance ont été souvent discutés. La théorie constitutionnelle a connu d'illustres défenseurs (Delmas, Dupré, Kraepelin). Elle explique les troubles du caractère par l'hérédité, les maladies, les anomalies cérébrales, les déséquilibres endocriniens.

De nos jours, la doctrine issue des recherches freu-

diennes semble l'emporter sur les thèses biologiques. En mettant en lumière les complexes psychiques et les traumatismes mal refoulés de la première enfance, les théories psychologiques et psychanalytiques affirment la prédominance de l'influence du milieu dans la genèse de la plupart des anomalies caractérielles.

Des théories diverses mais conciliables

Que penser de ces diverses théories ? Sont-elles aussi contradictoires qu'on l'a parfois prétendu ?

Un état constitutionnel est certes une puissance avec laquelle on doit compter. Preuve en est l'extrême précocité de quelques vigoureuses tendances incontestablement congénitales (par exemple certaines instabilités psychomotrices).

Mais la force de l'influence du milieu n'est pas moins indiscutable. Avec ses circonstances affectives et les conflits qui peuvent en résulter, le milieu ambiant altère parfois profondément un état constitutionnel. Il est certain, par exemple, qu'une constitution hyperémotive est sans cesse bouleversée par les chocs extérieurs, et que, notamment, de nombreuses réactions pathologiques du caractère sont la conséquence directe de traumatismes affectifs dus aux vicissitudes familiales et sociales de l'enfant.

L'éducateur devant le problème théorique

On peut se demander s'il est bon et nécessaire que les praticiens de l'éducation — les maîtres, éventuellement les parents, par opposition aux psychologues et aux médecins spécialistes — s'intéressent à ces problèmes et les étudient.

Il existe certainement, dans ce domaine, un danger de dogmatisme. Aussi l'éducateur fera-t-il bien de ne pas prendre parti a priori, trop étroitement, pour l'une ou l'autre des théories explicatives.

Cependant, une attitude de principe, si elle sait être toute momentanée et dépourvue de fanatisme, se révèle parfois très constructive dans la pratique. Un éducateur peut fort bien borner son ambition à la compréhension utile des cas, et cependant trouver intérêt et profit à connaître quelques hypothèses théoriques.

Notons enfin que le fait de posséder un certain bagage d'informations scientifiques favorise toujours la récolte d'observations et d'expériences, lesquelles témoigneront à leur tour de la richesse des problèmes à résoudre.

Les deux grandes sources de déséquilibres caractériels

L'expérience quotidienne de l'éducateur confirme-t-elle l'existence de deux grandes catégories parmi les des troubles caractériels ?

Nous avons constaté plus haut que les manifestations du caractère de l'enfant sont dus à des motifs complexes et enchevêtrés. L'observation empirique du spécialiste de l'éducation atteste que toutes ces causes peuvent être ramenées à deux origines fondamentales : l'enfant lui-même et le milieu dans lequel il vit.

Les troubles que nous qualifierons d'endogènes sont élaborés par des éléments propres de l'organisme physique et psychique qu'ils vont déséquilibrer.

Quant aux troubles que nous appelleront exogènes, ils proviennent du dehors, du milieu ambiant, de toute la sphère matérielle, sociale et morale où se meut l'enfant.

Endogènes ou exogènes, parfois aussi divers que multiples chez le même individu, les syndromes finissent par apparaître convergents. L'enfant que l'on dit « difficile » ne l'est pas seulement pour l'entourage social qui doit subir ses bizarreries et ses mauvais tours. Il est « difficile » aussi pour celui qui tente de saisir méthodiquement les mobiles profonds de son déséquilibre, dans le but d'amorcer une véritable rééducation psycho-pédagogique.

Les troubles endogènes

Ils comprennent les anomalies constitutionnelles proprement dites et les perturbations accidentelles, transitoires, liées à un état morbide passager.

Les troubles constitutionnels sont les plus fréquents et les plus difficilement réductibles. Ils apparaissent très tôt, accompagnent le développement de l'enfant et font partie de sa personnalité. Nous ne ferons qu'énumérer les catégories les plus classiques ; ce sont l'hyperémotivité, l'instabilité psychomotrice, l'apathie pathologique, le caractère paranoïaque, les tendances perverses. Il convient d'ajouter encore à cette énumération les maladies mentales organiques en rapport avec des altérations anatomiques congénitales (par exemple d'épilepsie).

De départ n'est pas toujours facile à faire entre les troubles constitutionnels et les troubles accidentels transitoires. Ceux-ci ont parfois l'aspect clinique des premiers. D'autre part, il arrive qu'une maladie acquise (encéphalite, tumeur cérébrale) provoque chez un enfant jusque-là normal des désordres durables et des perversions définitives.

Parmi les troubles momentanés, qui déclenchent chez l'enfant des modifications d'humeur et de comportement plus ou moins graves, citons les incubations de maladies (cas les plus bénins), les déséquilibres endocriniens, les anomalies mentales fonctionnelles, dites aussi psychoses (par exemple la schizophrénie) et enfin les névroses (telle d'hystérie) que l'on peut considérer comme un trouble à la fois endogène et exogène.

Les troubles exogènes

Nous avons vu qu'il est des cas où c'est surtout dans le milieu qu'il faut chercher l'explication d'un trouble caractériel : milieu familial, milieu social, milieu scolaire.

Tout cadre de vie marque nécessairement les individus d'une empreinte particulière ; il provoque des chocs psychologiques qui peuvent déterminer, chez certains enfants, des tendances anormales du comportement.

La notion de mauvais milieu est très difficile à préciser. Il est des familles foncièrement dangereuses, mais elles sont exceptionnelles. Il en est beaucoup d'autres, en revanche, qui, socialement normales et honorables, n'en sont pas moins fort mauvaises pour la formation d'un caractère enfantin.

Il faudrait brosser un tableau social très vaste et très précis pour passer en revue toutes les carences éducatives, toutes les erreurs psychologiques auxquelles on peut imputer les déséquilibres caractériels acquis. Nous nous bornerons à signaler deux influences désastreuses dès la première enfance : d'une part, celle d'un milieu étroit, sévère, ou égocentrique et revendicateur ; d'autre part, celle d'une sphère familiale où l'on tolère tous les caprices, où l'on cède à tous les chantages, où l'on admire toutes les manifestations d'égoïsme, par faiblesse, par négligence, ou sous prétexte de laisser une jeune personnalité s'épanouir.

Une prophylaxie des troubles caractériels exogènes

Pour les troubles constitutionnels, le pronostic est variable, en général plutôt pessimiste ; les thérapeutiques et les moyens éducatifs sont difficiles à trouver, et le plus souvent très peu efficaces.

Quand il s'agit de troubles dus à l'influence du milieu, les conjectures sont plus favorables ; elles participent du problème des mesures prophylactiques.

Sur ce sujet, Mme Dominique Riehl, directrice de l'IPES de Brécourt, s'exprime en termes excellents. Nous la citons textuellement :

« ...Les sentiments sociaux **s'acquièrent,** donc peuvent être éveillés ou obtenus chez la plupart des petits enfants par une éducation donnée.

» Nous faisons peut-être fausse route en libérant l'enfant de toute contrainte en vue de la soi-disant « expansion de son être ».

» Il semble qu'en règle générale : le dressage (chez les tout petits) ; la discipline expliquée et imposée du dehors (chez les petits enfants) ; la discipline autant que possible acceptée (chez les enfants) ; le **self-government** contrôlé (chez les adolescents), représentent une gradation logique et recommandable en éducation.

» Il y aurait peut-être moins de « caractériels » si parents et maîtres songeaient assez tôt à préparer les enfants à leur rôle social, à les « entraîner » à une discipline extérieure, puis intérieure. »

Nous ne saurions mieux conclure qu'en souscrivant entièrement à ces paroles tout empreintes de bon sens.

Le sentiment d'infériorité chez les élèves primaires

par Yves Menthonnex

Les erreurs de comportement que nous constatons chez nos grands élèves ne proviennent pas toutes d'un manque d'éducation ou d'une discipline trop libérale. Comme on n'a jamais remarqué que la bonté soit l'apanage des gens cultivés seuls, le problème reviendrait à examiner pourquoi les élèves peu doués ont souvent une attitude désagréable. Pour beaucoup d'entre eux, l'école est une grande machine inhumaine qui trie, juge et critique, et à laquelle ils ne parviennent pas à s'adapter. Aussi, certaines réactions inadéquates sont-elles des manifestations typiques d'un sentiment d'infériorité. Dans la mesure où cela dépend de nous, nous pourrions essayer de voir s'il existe des remèdes à cette situation.

Si le sentiment de faiblesse remonte à la naissance, il peut être aggravé dès l'âge de sept ans, au moment où l'égocentrisme fait place au besoin social. Les enfants cherchent alors à se situer les uns par rapport aux autres. Ils parviennent peu à peu à avoir le sentiment de leur propre valeur en se référant aux louanges et aux critiques que leur adressent leurs parents et leur maîtresse, en mesurant leurs échecs et leurs réussites, et surtout en se comparant à leurs camarades. Le cas échéant, la sensation de leur propre impuissance, qu'elle soit réelle ou objective, leur est très pénible et les affecte profondément. Suivant la force de leur psychisme, les réactions sont très différentes. Dans les cas les plus graves, et lorsque l'enfant constate son incapacité de façon renouvelée, il est atteint par un sentiment d'infériorité qui, d'une manière ou d'une autre, conditionnera tout son comportement.

Dans nos classes, les sentiments d'infériorité peuvent avoir de nombreuses causes. Nous commettons à peu près tous quelques erreurs pédagogiques : nous critiquons parfois trop durement des élèves sensibles et nous leur ôtons la confiance qu'ils avaient en eux-mêmes ; nous sommes trop exigeants et ne savons pas passer sous silence des fautes vénielles. Les moqueries des camarades sont parfois méchantes. Mais les causes les plus nombreuses doivent être imputées à notre système scolaire lui-même. La preuve en est que beaucoup d'ouvriers se déclarent plus heureux dans la vie pratique qu'ils ne l'étaient à l'école. Il faut reconnaître que le système des interrogations et des notes est humiliant pour les mauvais élèves. Les insuccès scolaires aigrissent plus qu'il n'y paraît, et G. Annen nous a montré les conséquences de cette situation d'échec dans laquelle se trouvent un trop grand nombre d'élèves. La déception provoquée par l'impossibilité d'entrer à l'école secondaire ou en primaire supérieure achève de les abattre ou de les pousser à la révolte, car ils ont l'impression d'être les victimes d'une injustice.

Suivant la manière dont ils réagissent à leur sentiment d'infériorité, nous pourrions distinguer trois groupes d'élèves : les timides, les révoltés, les adaptés.

Les premiers s'isolent du reste de la classe, tâchent de se soustraire à toutes les compétitions où risque d'apparaître leur infériorité. Ils s'efforcent d'échapper au jugement de leurs camarades, ils se résignent à être ce qu'ils sont et se réfugient dans une attitude inhibitrice, souvent envieuse, et parfois dans un ressentiment plein de désirs de vengeance. Ils cherchent aussi à oublier leur impuissance en s'évadant dans la rêverie. Le danger est que ces élèves renoncent à tout effort. Combien le contact est difficile avec ces timides qu'on ne parvient pas à comprendre et qu'on ne sait pas comment aider.

Mais Adler a montré que la réaction habituelle à un sentiment d'infériorité est la recherche de compensations qui peuvent être d'ordre très divers. Alors que les élèves du premier groupe se réfugient dans la fiction, certains autres peuvent chercher à se consoler en s'accordant de menus plaisirs (cinéma, glaces, bonbons, chewing-gum) qui font oublier un échec. D'autres, pour jouir de la considération de leurs camarades, essaient de se faire valoir de la façon qui correspond le mieux à leur tempérament. Ils cherchent, par leurs critiques, à rabaisser certains de leurs condisciples, à les tourner en ridicule. La tendance à la dépréciation est un signe presque infaillible d'un sentiment d'infériorité. Les mêmes, en général, sont fanfarons et affectent une supériorité fictive ; leurs propos sont pleins de leurs succès imaginaires, mais personne n'en est dupe. La trop grande assurance n'est souvent qu'une façade. Pour atteindre à une supériorité compensatrice, pour en imposer, les plus asociaux de nos grands élèves en arrivent même à se dresser contre l'autorité du maître et, d'une façon générale, contre toute autorité. Les classes d'OP et les classes ménagères nous fournissent les plus nombreux exemples de rébellion. Il est à remarquer que ces actes de désobéissance ne seraient jamais accomplis en tête à tête avec le maître ; ce ne sont donc pas les signes d'un courageux besoin de justice, mais des manifestations asociales qui visent à attirer l'approbation d'un clan. Les sentiments de révolte s'expriment aussi contre la famille et la police : les têtes brûlées tentent de prouver qu'ils sont des hommes en fumant sur le chemin de l'école, en buvant de l'alcool, en allant voir des films interdits, en rentrant tard à la maison, en roulant à bicyclette à une allure exagérée. Ils sont prêts à glisser dans la délinquance juvénile qui a si fortement augmenté ces der-

nières années. Enfin, selon divers psychanalystes (Adler, Plottke, Brachfeld) les nombreuses petites vexations que nous constatons dans nos classes (ne pas écouter, interrompre celui qui parle, oublier un objet à la maison ou le perdre, perturber la leçon, perdre du temps, faire l'école buissonnière) sont des façons de compenser inconsciemment un sentiment d'infériorité.

Les élèves du troisième groupe font heureusement des compensations réussies. Ils nous guideront vers une solution partielle du problème que nous nous sommes posé. Après avoir constaté une déficience dans leurs connaissances, certains élèves essaient de se distinguer dans un domaine différent où ils peuvent briller (sport, dessin, musique). J'ai connu des élèves faibles en français et qui s'en accommodaient, car ils étaient très bons en mathématiques ; leur comportement était équilibré et ne laissait voir aucun risque de névrose. D'autres se mettent courageusement à la besogne dans le domaine où ils ont de la peine. A force de travail volontaire, ils parviennent à combler leur retard et à occuper une place honorable parmi les élèves de la classe. Il arrive même que le résultat de cet effort soit si magnifique que l'on parle de surcompensation. Tous les auteurs citent l'exemple célèbre de Démosthène. Je n'en ai pour ma part connu qu'un cas très net : un élève qui, à une certaine période, était près d'échouer, finit par s'installer en tête de classe et s'y maintint définitivement.

La recherche de compensations est un processus psychologique naturel que la pédagogie devrait savoir utiliser pour le plus grand bénéfice des élèves et des maîtres. L'art serait de faire passer dans la troisième catégorie tous les élèves atteints de sentiment d'infériorité. Enumérons rapidement un certain nombre de solutions, les unes d'ordre pédagogique, les autres d'ordre institutionnel.

a) Encourager l'élève à concentrer ses efforts sur son point faible pour le faire disparaître. L'encouragement systématique est une véritable psychothérapie. Plottke insiste particulièrement sur la nécessité d'être aimable, compréhensif, et de donner plus d'assurance à ceux qui ont perdu confiance en eux-mêmes (récupération).

b) Si, décidément, un élève est par trop faible dans une branche et que la situation soit sans espoir, chercher un dérivatif, le pousser à trouver une compensation dans un autre domaine où il est particulièrement brillant. Pour qu'il garde son équilibre, minimiser ses échecs, louer ses réussites (heures à option, causeries sur des sujets extra-scolaires, expositions de travaux faits à la maison).

c) Revaloriser dans l'esprit des élèves peu scolaires les métiers manuels : courage du mineur, adresse et agilité du charpentier, etc.

d) « Ne pas exiger d'un enfant plus qu'il n'est capable de donner. » (Claparède.) (Adaptation de programmes.) S'il faut parfois hausser les élèves jusqu'aux limites de leurs possibilités, il faut aussi savoir leur assurer quelque succès en leur donnant, par exemple, l'occasion de faire une très bonne note lors d'un travail écrit facile. (Prendre garde toutefois de laisser leur sens aux notes.)

e) Se garder de critiques trop dures. En effet, personne ne saurait vivre sans un certain sentiment de sa propre valeur. On a trop médit chez nous de l'amour-propre dont le Dr W. Boven a montré la nécessité. (Des adultes supporteraient-ils moralement des critiques semblables à celles que nous faisons parfois dans nos classes ?)

f) Pousser les timorés à avoir une certaine indépendance envers les notes et les jugements d'autrui. Expliquer franchement que maîtres et camarades peuvent se tromper en portant leurs jugements. Leur opinion n'est-elle pas souvent superficielle ? Seul l'élève en cause connaît les efforts qu'il a faits ; une conscience satisfaite vaut plus qu'un orgueil assouvi. Les notes n'ont qu'une valeur relative, preuve en est les écarts que l'on constate entre les experts lors des examens.

g) Apprendre aux timides à ne pas se laisser éblouir par les vantards, et les entraîner à en découvrir les supercheries.

h) Organiser certains plaisirs (cinéma, course) dont le rôle est de décharger les sentiments d'infériorité de toute leur nocivité. Les échecs et les humiliations sont ainsi compensés et oubliés, et l'animosité contre l'école diminue. Il serait particulièrement indiqué de donner aux classes ménagères et d'OP certains attraits compensatoires par rapport aux classes secondaires.

i) Jung a montré le danger de s'isoler dans la solitude morale ; pour Adler le complexe d'infériorité est toujours le signe d'un manque de sentiment de communauté. Par conséquent, la meilleure thérapeutique consiste à dépréoccuper l'enfant nerveux de lui-même, et à lui donner le sens social de la coopération. Cette idée est certainement la plus riche, et elle entraîne un bon nombre de conséquences pédagogiques : développer la camaraderie, engager à se rendre des services mutuels, organiser des parrainages (les meilleurs élèves étant chargés de réexpliquer aux élèves plus faibles ce qui n'est pas compris et étant responsables de leurs progrès ; un système de bons-points pourrait être trouvé dans lequel les progrès du plus faible améliorerait la note du moniteur) ; surtout imaginer des travaux collectifs pour lesquels chacun apporte sa pierre, suivant ses dispositions naturelles. Lorsque les élèves auraient appris à coopérer, lorsqu'ils auraient vu que le travail de chacun est nécessaire et que chacun a des qualités particulières qui sont indispensables pour obtenir le meilleur résultat d'ensemble possible, il n'y a plus de raisons pour que les élèves se jalousent et éprouvent ces sentiments d'infériorité qui compliquent notre tâche.

j) Les classes homogènes rendent les comparaisons moins humiliantes.

k) Il est possible que les considérations précédentes doivent entraîner certaines modifications de structure, et ceux qui s'occupent de la future réforme de l'enseignement vaudois pourraient se demander si notre école n'est pas un peu responsable des sentiments d'infériorité qu'éprouvent nos enfants difficiles :

— en attribuant trop de notes et en multipliant entre les élèves primaires des comparaisons inutiles et décevantes ? (Un seul bulletin annuel ? Des notes regroupées — une note pour les mathématiques, par exemple — ne dissimuleraient-elles pas certains échecs cuisants ?) ;

— en prévoyant un travail trop individuel pour des élèves primaires ?

— en ayant des exigences trop fortes pour des élèves aux possibilités limitées ?

— en ignorant certains domaines où peuvent se distinguer des élèves scolairement faibles ? (Heures de travail libre ?) ;

— en ne permettant pas de compenser certains échecs par des études revalorisantes ? (Heures à option ?).

Chacun des points énumérés ci-dessus pourrait faire l'objet d'une étude. Si un collègue avait fait des constatations ou des expériences intéressantes sur l'un ou l'autre d'entre eux, il serait très utile qu'il nous les communique, afin que nous puissions en commun trouver une solution à ce problème des grands enfants difficiles.

Y. Menthonnex.

L'éducatrice en face de ses problèmes et de ceux de ses élèves adolescents

par Mme Dr Audéoud-Naville, Genève

Dans l'évolution de la vie actuelle, où tous les aspects de la vie tendent à être accélérés, où le bruit, la trépidation, le sentiment d'incertitude du lendemain, les menaces du bouleversement, etc., sont journaliers et où personne n'échappe aux nouvelles à sensations, qui sont toujours des sources d'angoisses ou de troubles émotifs, que ce soit par la radio, la télévision ou par les journaux, il ne faut pas s'étonner de l'augmentation des inadaptations. Les noyaux de stabilité humaine tels que la famille, les groupes humains à l'échelle humaine, tendent à disparaître ou à évoluer plus rapidement que l'individu ne peut s'adapter aux nouvelles formes ; tout ceci contribue à augmenter le nombre des névroses et des psychoses.

Nous nous considérons tous comme des individus bien adaptés à la vie, bien équilibrés, sains de corps et d'esprit. Toutefois, je ne crois pas me tromper en disant que chacun, mis dans des circonstances spéciales, est susceptible de manifester de graves troubles de comportement.

Combien d'hommes et de femmes parfaitement capables dans l'exercice de leur profession, mais qui se sont trouvés en face de supérieurs inhumains qui, profitant de leur situation, les humiliaient, critiquant toutes leurs activités, les houspillant, leur faisant perdre confiance en eux-mêmes, ou rendant leur travail impossible de par leurs exigences, perdaient non seulement contenance, mais aussi toute joie dans leur travail et dans la vie.

Qui ne connaît les expressions populaires et si justes : « Noyer son chagrin dans l'alcool. » « Fuir une déception en se tuant de travail. »

Nous voyons ainsi à quel point nous sommes tous, à un moment donné ou à un autre, vulnérables dans notre personnalité et touchés plus ou moins profondément dans notre intégrité mentale.

Mieux vaut prévenir que guérir. Si les principes d'hygiène générale sont actuellement connus de tout homme civilisé, l'hygiène mentale, par ailleurs, reste encore un domaine peu vulgarisé. La Fédération mondiale pour la santé mentale a demandé que cette année 1960 soit consacrée par tous les pays du monde au développement de principes de prévention de toute atteinte à l'intégrité mentale.

Que représente d'une part ce terme d'hygiène mentale et, par ailleurs, quelle importance y a-t-il à ce que les éducateurs en connaissent les principes pour eux-mêmes et pour leurs élèves ?

Par hygiène mentale, nous entendons la science théorique et pratique qui a pour but de protéger, de maintenir et de développer la santé mentale. Dans son sens propre, la « santé » signifie l'état de l'individu qui n'est atteint d'aucune anomalie ou infirmité. Il s'est ajouté à cette définition négative un certain nombre de considérations positives, d'ordre moral, social et économique qui expriment beaucoup plus qu'une aspiration vers un « mieux-être » de l'individu et de la collectivité qu'un état de fait absolu sinon même possible.

L'hygiène mentale s'appuie aussi bien sur les connaissances biologiques de l'évolution humaine que sur les connaissances qui contribuent à conserver de bons rapports bien équilibrés entre individus, aussi bien qu'un sentiment de satisfaction et de bien-être pour l'individu lui-même.

Cette conception nous semble encore vague et imprécise, c'est pourquoi les médecins et les sociologues ont essayé de préciser ce concept par un programme qui comprend : a) les soins et la prévention de maladies mentales ; b) la prévention et le traitement des enfants inadaptés ; c) la réadaptation de tous les individus inadaptés, déclassés ; d) la formation d'une attitude et de réactions saines dans la communauté ainsi qu'une bonne compréhension des problèmes de l'adaptation psychologique des individus vis-à-vis des problèmes sociaux.

Certaines conditions sont essentielles pour permettre une meilleure adaptation à la vie et au travail, au point de vue de l'hygiène mentale. 1) le sens de la dignité humaine et le respect des autres individus ; 2) un sentiment de sécurité minimum, ce qui comprend des facteurs matériels (assurance, sécurité dans le travail, etc.) et des facteurs psychologiques (confiance mutuelle entre individus de classe différente, appréciation de la valeur individuelle, conscience de la valeur personnelle ; 3) la reconnaissance d'une autorité librement consentie par l'individu, la participation aux responsabilités, la compréhension du travail demandé et la possibilité d'avoir une autorité supérieure à qui en référer en cas de difficultés.

Ces conditions représentent le terrain favorable pour que l'individu s'épanouisse normalement et pour que son évolution puisse se faire avec le plus de satisfaction et de bonheur possible.

L'individu en possession d'une bonne hygiène mentale se sentira confortable vis-à-vis de lui-même. Il ne se sentira pas fier et surmontera ses propres émotions. Il pourra supporter les désappointements. Il sera tolérant. Il ne se surestimera ni ne se sous-estimera. Il acceptera ses limitations. Il aura du respect de lui-même. Il arrivera à se débrouiller dans n'importe quelle situation et il pourra avoir des satisfactions supérieures.

Le travail de l'éducateur est particulièrement riche en expériences humaines car ses rapports avec ses élèves, avec les parents d'élèves et avec ses collègues lui apportent à longueur de journée des expériences humaines et des problèmes à résoudre. Or, si d'une part l'éducateur retire un très grand enrichissement et une très grande satisfaction, d'autre part, il sera vulnérable dans son équilibre personnel. Pratiquement la journée ne sera jamais terminée pour lui. Si le travail de correction et de préparation peut être limité, celui qui consiste à trouver des solutions aux problèmes que présente chaque élève, le poursuivra dans son repos.

L'éducateur se lève le matin avec déjà tout un programme suffisant pour remplir 24 heures, mais au cours de la journée et constamment, se greffent de nouveaux problèmes. Il aura toujours des scrupules à refuser son assistance, et s'il refuse, il en fera facilement de la culpabilité. Ceci m'amène à vous parler du surmenage.

Un des facteurs les plus importants du surmenage, signe des temps, est qu'un grand nombre d'individus ne savent se rendre maître de leur temps, et le résultat évident de cet état de chose est que le traitement du surmenage est d'inspiration avant tout symptomatique.

On ne s'étonnera pas de la forte proportion de

personnes atteintes de surmenage, si l'on considère qu'il s'observe surtout en tant que conséquence ou complication d'une mauvaise adaptation aux circonstances. De toutes les manifestations subjectives du surmenage, la fatigue et la fatigabilité sont en général les manifestations qui dominent le tableau clinique. Puis dans l'ordre de fréquences viennent les troubles digestifs, les troubles cardiaques, et la fatigue ressentie au lieu d'apporter un sommeil réparateur, se manifeste encore par des troubles du sommeil. Bien entendu cet état ne porte pas à l'optimisme.

Le surmenage peut apparaître dans diverses occasions. Préparation d'une fête, participation à des manifestations extra-scolaires, etc. L'étude des troubles physiques et psychiques du surmenage aboutit à la constatation que ces symptômes traduisent une difficulté fondamentale de l'adaptation du psychique à des conditions de vie toujours plus trépidantes, plus complexes et plus difficiles. Par ailleurs, vous rencontrez souvent des personnes qui « font du zèle », qui débordent d'activité, prennent sur leurs heures de congé, prennent sur leurs nuits. Ceci n'est pas normal et provient soit d'une mauvaise organisation du travail et dans ce cas une entrevue explicative et une mise au point avec l'organe directeur est nécessaire. Ou bien, ce qui est presque plus fréquent, le surmené cherche inconsciemment dans l'activité l'élimination d'une ou de plusieurs préoccupations de caractère pénible, qui se manifeste dans le champ de la conscience pendant une durée anormalement longue. Et bien plus que le travail effectué, c'est dans cette action irritante, soutenue et prolongée de l'idée ou de la préoccupation pénible sur le psychisme qu'est la source de la fatigue et de l'épuisement psychique du sujet.

Il est très important que l'on sache que de tels phénomènes existent, pour pouvoir s'arrêter à temps et pour pouvoir mettre quelque clarté dans ses propres problèmes, éventuellement avec l'aide d'un tiers.

Un autre problème qui se présente fréquemment et qui cause préjudice autant à l'instituteur ou à l'institutrice qu'aux élèves, est celui de l'identification.

L'identification est cette faculté de se glisser dans la personnalité, dans la peau des autres, en faisant travailler son imagination. Cette situation vous induit fatalement en erreur, car la personnalité et le passé des autres ne sont pas les mêmes que les nôtres. Leurs réactions sont forcément différentes.

Dans l'identification le sujet en général exagère les réactions de l'individu auquel il s'identifie, ce qui crée un maximum de tension émotive de part et d'autre.

Nous voyons ainsi des éducateurs prendre en sympathie un élève et s'en sentir si proche, reconnaissant chacune des réactions de l'élève comme si elles étaient siennes, par un besoin bien compréhensible de sympathie et de compréhension mutuelle. Cette attitude de l'instituteur, qui prend un élève particulier en affection de prédilection, peut porter ombrage soit à l'élève lui-même, qui se sentira en état de dépendance, soit vis-à-vis de ses condisciples, qui le traiteront de « chou-chou » du maître ou de la maîtresse. De son côté l'instituteur qui présente cette attitude, se mettra en difficultés vis-à-vis de la classe elle-même, qui, se sentant frustrée, deviendra hostile et agressive.

Actuellement le corps enseignant se plaint d'une façon générale de l'indiscipline et du manque de concentration des élèves. Cette réaction est certainement due à la vie trépidante générale, à l'action de la presse, de la radio, si ce n'est de la télévision, aux multiples possibilités de distractions que chaque enfant a autour de lui, dans sa famille et dans la rue. Mais ce manque de concentration est aussi dû à l'instabilité familiale, à l'ouverture de chaque foyer aux rumeurs de la rue et aux influences étrangères qui deviennent pour l'enfant une source d'insécurité, consciemment ou inconsciemment ressentie. L'écolier a mille raisons d'être distrait.

Toutefois ces réactions indésirables ne doivent pas être confondues avec l'évolution de l'enfant à certains moments de son développement, à l'adolescence en particulier. Nous ne devons pas oublier ce que représente une classe d'adolescents ou d'adolescentes en plein bouleversement, en pleine révolution de l'individu.

Dans l'évolution, de la puberté jusqu'à l'adolescence, il faut tenir compte du milieu social, de l'évolution psychologique au moins autant que de l'appareil endocrinien. La maturation se fait plus ou moins vite et plus ou moins facilement suivant le milieu où vit l'enfant. L'évolution physique de l'enfant à l'âge de la puberté présente une complexité hormonale considérable qui se retrouve en psychologie. C'est ce qui explique le terme de **crise**, couramment employé par les médecins, les psychologues et les écrivains.

L'évolution de l'enfant se poursuit plus ou moins harmonieusement entre 6 et 10 ans. On n'a pas de difficulté à dire pendant cette période où l'on a toujours affaire à un enfant. Mais à la puberté nous voyons en quelques mois l'enfant se transformer, se muer en adulte, homme ou femme. C'est la crise la plus importante de l'évolution humaine. L'adulte assiste à une vraie renaissance, une émergence hors de la famille, une entrée dans la société, et cette transformation, cette naissance de pulsions génitales si violentes est ressentie par le jeune comme une crise qu'il doit traverser pour être projeté dans un avenir inconnu. Rappelons-nous que seules nos propres expériences comptent dans la vie.

La poussée endocrinienne qui détermine toute la croissance de l'individu au point de vue physique est liée, sur le plan affectif, à une multitude de sentiments nouveaux et à l'apparition de nouvelles fonctions physiologiques qui représentent un fait capital.

L'adolescent nous semble, à nous autres adultes, instable et plein de contradictions, présentant une quantité de couples d'ambivalences. Il se donne et se renferme, ses sentiments sont mêlés de joies et d'angoisses, il passe par des périodes de détente et de tension. L'adolescent cherche à calmer son angoisse par des formes rythmées que nous trouvons dans le langage à répétitions (on répète à tout propos et hors de propos les mêmes mots ou les mêmes phrases).

Depuis des générations l'adolescent est considéré comme un individu qui est adulte quand la famille ou l'école le désire tel, et redevient automatiquement l'enfant dès que la famille ou l'école désire de lui une obéissance aveugle ou quelque autre type de conduite infantile.

La famille comme la société peut présenter des barrières dangereuses, l'interdiction des pulsions sexuelles par un veto impératif, la moquerie ou encore en présentant toute pulsion sexuelle comme une chose honteuse et mauvaise. L'enfant face à cette attitude devient secret, dissimulé, aspire à une vie autonome et indépendante, cache ses lettres et en écrit en cachette, il tient son journal secret, se montre insolent ou critique à tort et à travers ses aînés. En même temps on le voit nouer des amitiés dont on s'inquiète, la fille devient provocante ou ridiculement timide, le garçon se donne des airs importants devant les hommes ou fait des sottises pour se faire remarquer des filles. Il veut fumer, elle se farde, les opinions révolutionnaires les attirent, on devient existentialiste !

Si, d'une part, les classes d'adolescents peuvent présenter d'importants problèmes de discipline et des difficultés pour obtenir la concentration nécessaire pour tout effort intellectuel, il ne faut pas oublier que cette période de la vie est la plus riche en possibilités de transformation de toute cette force en évolution, en valeurs supérieures, et c'est ici qu'intervient le rôle si important de l'instituteur qui doit savoir comprendre ce qui se passe tout en exigeant une discipline que les jeunes désirent inconsciemment, et rester attentif à ne jamais être castrateur, à ne jamais couper les ailes et les élans de ces jeunes mais plutôt donner des normes de conduite, non basées sur des menaces et des défenses, mais sur des bases positives, en présentant des idéaux et des exemples. Le but auquel doivent tendre tous nos efforts sera donc de présenter des idéaux virils aux garçons et féminins à la fille en développant leur spiritualité. Car l'adolescent qui ne croit pas en des valeurs surhumaines sera toujours la proie des puissances instinctives.

Dr Anne Audéoud-Naville, Genève.

Le placement familial des enfants difficiles

par A. Chabloz, assistant social

De nombreux problèmes se posent, aujourd'hui comme autrefois, aux responsables du placement des enfants que diverses circonstances obligent à sortir de leur milieu familial naturel. Où les placer pour qu'ils trouvent les conditions les plus favorables à leur développement physique et moral ? Plusieurs solutions sont possibles : placement dans des familles d'agriculteurs, chez des artisans en ville ou à la campagne, dans des maisons d'enfants (le terme d'orphelinat, devenu péjoratif, tend à disparaître, les orphelins de père et de mère devenant de plus en plus rares), dans des homes, des nids, des maisons d'éducation, des foyers de semi-liberté en ville, etc.

Analyser ici les avantages et les inconvénients de ces divers placements nous entraînerait trop loin ; un seul retiendra notre attention, le **placement familial** qu'une opinion publique mal informée a souvent tendance à juger peu favorable. Or une expérience de douze années me permet de m'inscrire en faux contre la tenace légende des « petits exploités » par des paysans sordidement intéressés. On s'attendrit volontiers, en ville surtout, sur le sort de ces **enfants placés** « qui ne sont pas traités comme ceux de la famille, qui doivent travailler comme des domestiques, qui vivent sans hygiène et dorment dans des locaux négligés, qui n'ont jamais le temps de faire leurs devoirs scolaires, qui sont mal vus de l'instituteur, etc., etc. ».

Ce sont là des opinions toutes faites, qui n'ont aucun fondement sérieux, des « on-dit » sentimentaux qu'étayent seulement des observations superficielles d'ailleurs peu nombreuses.

En réalité, le placement familial à la campagne offre de nombreux avantages. Il permet à l'enfant abandonné ou difficile, ayant vécu la plupart du temps dans des conditions d'éducation déplorables, de s'épanouir. S'il se lève tôt, il se couche tôt aussi et participe à la vie commune de la famille. Il a une vie saine, une nourriture abondante, peut se développer physiquement et prendre de bonnes habitudes. Surtout, il apprend à éprouver la joie que donne un travail à la mesure de ses forces ; il connaît certaines responsabilités dont il accepte volontiers la charge dans une ambiance compréhensive et affectueuse. Parmi tous les enfants que j'ai placés, je puis affirmer que je n'en ai jamais vu un qui fût exploité. On m'accusera peut-être de surveillance superficielle, on sourira de ma naïveté, parce que chacun connaît des cas qui... des cas que... Qu'on veuille bien examiner ces situations lamentables que l'on prétend connaître et l'on constatera qu'il s'agit d'enfants placés par leurs propres parents qui, pour se débarrasser de leur progéniture, l'envoie à la campagne « gagner sa vie » auprès d'une famille choisie sans discernement, le plus souvent au hasard d'une annonce de journal.

Importance du choix de la famille

Pour que le placement familial produise des résultats positifs, il est indispensable de le préparer.

Tout d'abord, il convient d'obtenir d'excellents renseignements sur la famille auprès du pasteur, du curé, de l'instituteur et d'autres personnalités de la commune. Puis un entretien est nécessaire avec les futurs responsables de l'enfant pour savoir pourquoi ils désirent accueillir un protégé, pour leur faire préciser l'emploi du temps, pour voir la chambre qui lui est réservée (nous n'admettons pas de chambre hors de la maison, dans quelque dépendance ou annexe), pour connaître ainsi l'ambiance familiale. On donnera aussi des renseignements sur l'enfant : ses antécédents, sa propre famille, les difficultés qu'il peut donner. Car il ne s'agit pas seulement de trouver un toit, un lit et une table, mais bien un milieu disposé à se consacrer à l'éducation d'un enfant. Une visite de l'assistant social chez l'instituteur est indiquée afin de pouvoir compter sur sa collaboration, car l'accueil de l'école aura certainement une influence considérable sur l'attitude générale de l'enfant. A ce sujet, je tiens à signaler l'esprit de compréhension et de dévouement que j'ai trouvé chez les éducateurs.

Ces préliminaires accomplis, nous conduisons l'enfant accompagné de l'un de ses parents (s'il en a !) dans la famille où il vivra désormais. Chaque mois, plus souvent si c'est nécessaire, l'assistant rendra visite, toujours à l'improviste. A cette occasion, nous prenons l'enfant à l'école, au travail ou pendant ses loisirs. Nous lui parlons, nous nous entretenons avec la famille d'accueil, avec son maître ; nous aplanissons certaines difficultés, nous examinons d'entente avec tous ceux qui s'occupent de l'enfant la meilleure manière de le guider et de l'aider.

Quant à la question financière, elle fut pendant longtemps résolue par un barême variable selon trois catégories d'âges : de 0 à 7 ans, de 7 à 12 ans, de 12 à 15 ans. Cette manière de faire s'est avérée injuste, car des enfants du même âge peuvent donner des soucis et du travail fort divers. Un caractériel difficile et qui, de surcroît, mouille son lit, coûte plus d'efforts et d'argent qu'un brave enfant abandonné mais facile et studieux. C'est pourquoi les autorités de placement fixent le montant de la pension de cas en cas.

Une exemple entre beaucoup d'autres

Pierre, 13 ans, était un fugueur impénitent d'une maison d'éducation. Nous le plaçons à la campagne dans une famille que nous connaissons bien et disposée à tenter sa rééducation. D'emblée, Pierre se plait parce qu'il rend des services, se mêle étroitement à la vie familiale et apprend à conduire le trac-

teur. A l'école, il donne satisfaction grâce à l'attitude bienveillante du maître. Il prend des habitudes de travail, ne se plaint jamais, s'épanouit si bien qu'il ne fugue plus.

Après trois ans de cette saine existence, à la fin de sa scolarité obligatoire, nous le ramenons dans sa famille qui, il y a trois ans « n'en pouvait plus faire façon ». En apprentissage, il montre de l'application, de la discipline : il s'est stabilisé. Chaque fois qu'il a des vacances, il se rend dans la famille qui l'avait accueilli. Autre renseignement, d'ordre financier celui-là : lorsque nous l'avions placé, comme il s'agissait d'un cas difficile, nous avions proposé un prix de pension assez élevé. Le chef de famille nous demanda d'attendre un mois avant de fixer un chiffre définitif. Passé ce mois, il ne voulut pas d'argent, mieux encore, dès que Pierre eut atteint l'âge de 14 ans, il versa pour lui 30 francs par mois sur un carnet d'épargne.

Qu'on veuille bien se persuader que nous pourrions allonger la liste des exemples de ce genre. Car nous comptons chez nous beaucoup de familles désireuses d'aider l'enfance malheureuse et qui comprennent de la meilleure manière leur tâche d'éducation. Il suffit de les découvrir et de les encourager. C'est pourquoi je puis assurer que le placement familial à la campagne donne des résultats excellents.

Si nous enregistrons quelques échecs, ce n'est la faute ni des familles, ni des instituteurs, mais bien de l'enfant d'un caractère trop difficile qu'il faut alors confier aux spécialistes des homes ou des maisons d'éducation.

Et les placements en ville ?

Bien des gens pensent que des enfants citadins ne peuvent s'adapter à la campagne, qu'il faut les placer en ville.

Quelles possibilités y trouve-t-on ? Disons tout de suite qu'elles ne sont pas nombreuses. Logements exigus, places de jeu inexistantes ne permettent guère des loisirs de qualité : les enfants difficiles rôdent au sortir de l'école, sont tentés par le cinéma, plus tard (dès 16 ans) par les bars à café où ils ne font pas des rencontres favorables à leur évolution. A quoi peut-on les occuper ? Les parents connaissent le problème avec leurs propres enfants... On comprend aisément les difficultés auxquelles se heurte le placement familial à la ville.

C'est pour les adolescents en apprentissage que nous aimerions trouver des familles d'accueil. Des pensions existent où leur sont offerts le logement, la nourriture et... la clé de la porte d'entrée. Si quelques-unes font exception, il faut bien reconnaître que dans bon nombre de ces milieux citadins les jeunes restent livrés à eux-mêmes. Quelques solutions ont été réalisées (maisons des jeunes, foyers d'apprentis), mais elles sont encore insuffisantes ; en découvrir d'autres, créer des milieux d'accueil, reste notre préoccupation majeure.

« BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE »

Sous ce titre, C. Freinet, dont la capacité de travail est vraiment stupéfiante, vient de lancer une nouvelle collection de monographies pédagogiques du plus vif intérêt. Il s'agit de petits volumes, ou mieux de fortes brochures, de format 16 × 11,5 qui relatent des expériences ou apportent aux éducateurs des idées et des exemples dont il est possible de tirer immédiatement parti.

Le numéro un est rédigé par Freinet lui-même : « La formation de l'enfance et de la jeunesse ». Il est consacré à l'analyse des causes du comportement d'une certaine jeunesse : blousons noirs et assimilés, et surtout aux moyens à mettre en œuvre pour réadapter enfants et adolescents à une vie normale et pour préserver les autres.

La condition : une éducation familiale et scolaire fondamentalement rénovée à laquelle les techniques Freinet apportent les outils nécessaires assurant par le travail la libération progressive des instincts.

Le numéro deux, auteurs M.-E. Freinet et Cl. Pons, relate une expérience de « classe de neige », soit séjour d'hiver à la montagne au cours duquel l'enseignement continue normalement mais où l'ambiance, le décor, les possibilités créent une atmosphère et un climat incomparablement éducatifs.

Des essais semblables ont déjà été réalisés chez nous. Tout instituteur désireux de s'informer des conditions nécessaires à la réussite d'une telle entreprise trouvera dans ce petit ouvrage matière à réflexion et quantité de suggestions utiles.

Dans le numéro trois, Freinet apporte sur sa découverte du « texte libre », sa valeur et son utilisation pédagogique, une riche moisson d'idées et de souvenirs.

Le texte libre, comme tant d'autres techniques modernes, a donné lieu à de telles incompréhensions et à de telles déformations dans son utilisation qu'il est heureux que celui qui l'a lancé précise la valeur d'un « outil » au service d'une pédagogie qui se veut libératrice.

Paraîtront sous peu : « Le calcul vivant », « Lecture globale idéale », « Plus de leçons », etc.

Nous ne saurions trop recommander ces précieux instruments de travail à tous : chacun y puisera réconfort et désir de mieux faire.

R. D.

La bonne adresse pour vos meubles

Choix de 200 mobiliers du simple au luxe

1000 meubles divers

AU COMPTANT 5 % DE RABAIS

Les paiements facilités par les mensualités depuis 15 fr. par mois

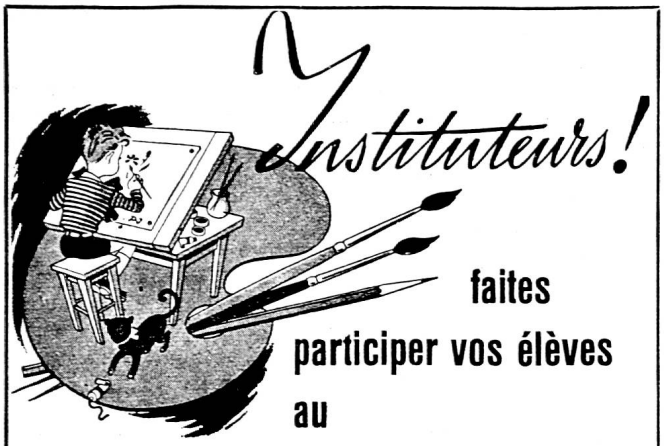
PAPETERIE de ST-LAURENT

Charles Krieg

RUE ST-LAURENT 21

Tél. 23 55 77 **LAUSANNE** Tél. 23 55 77

COMPAS KERN ET WILD
MEUBLES DE BUREAU EN BOIS



faites participer vos élèves au

19e Salon des artistes en herbe

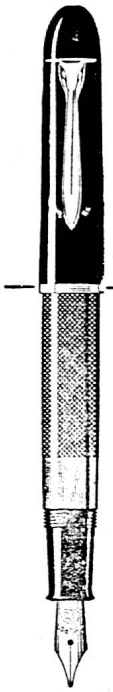
Prix et diplômes récompenseront les meilleurs travaux

● Des enfants du Japon exposeront également des dessins et une sélection des travaux présentés par les concurrents suisses sera envoyée pour une exposition en Australie

Demandez les feuilles de participation

GRANDS MAGASINS INNOVATION LAUSANNE SA

PRIX-CHOIX QUALITÉ SERVICE



Des professeurs toujours plus nombreux

acquièrent la conviction qu'un bon stylo a sa place à l'école aussi.

Il importe naturellement que l'écolier dispose d'un instrument à écrire robuste, techniquement parfait. La plume doit en être souple et obéir sans peine à la pression de la main enfantine.
Grâce à sa pompe à piston éprouvée avec mécanisme à différentiel, à ses nouvelles rainures compensatrices empêchant les pâtés et à sa plume (qu'on peut obtenir en différentes largeurs), le Pelikan 120 répond dans une large mesure à ces exigences.

Prix : Fr. 12.50.

Pelikan 120

En vente dans les bons magasins de la branche.

Editions SELECTION: Une collection qui s'impose par la clarté de son texte et la diversité des sujets traités

Annie Galst	TRESSONS AVEC DU ROTIN
Annie Galst	TRAVAILLONS AVEC DU RAPHIA
Jacqueline Janvier	DES ANIMAUX NAISSENT SOUS NOS MAINS
B. Justesen	J'HABILLE MA POUPÉE
Th. Bank-Jensen	JOUONS AVEC DU PAPIER
L. et H. Lundkvist	SAVOIR FAIRE DE LA CÉRAMIQUE
G. Kroncke	AVEC DU RAPHIA SYNTHÉTIQUE
E. Borglund	AVEC DE LA PAILLE
H. Isenstein	L'ABC DU MODELAGE

A paraître le 15 novembre:

I. M. Erlandsen	AVEC DES PERLES

Librairie en gros

J. MUHLETHALER, GENÈVE

27, rue des Eaux-Vives Téléphone (022) 36 44 52/51 1er étage

Prêts hypothécaires
Emission de bons de caisse
Dépôts d'épargne

CRÉDIT FONCIER VAUDOIS

auquel est adjointe la

Caisse d'Epargne Cantonale

garantie par l'Etat

LAUSANNE

36 agences dans le canton

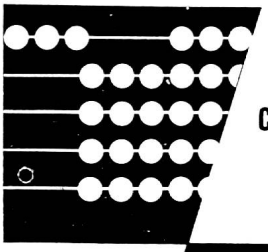
Magasin et bureau Beau-Séjour

POMPES OFFICIELLES
FUNÈBRES DE LA VILLE DE LAUSANNE

8, Beau-Séjour

Tél. perm. 22 63 70 Transports Suisse et Etranger

Concessionnaire de la Société Vaudoise de Crémation



Un accident coûte plus cher qu'une assurance-accidents

Winterthur Accidents

Bancs-pupitres

à 2 places pour écoliers, 22 à enlever bas prix.
S'adresser à l'Institut BLEU LÉMAN à Villeneuve.

POUR VOS COURSES D'ÉCOLE:

Timbres de la Caisse suisse de voyage, gratuits contre les bulletins de garantie placés dans chaque paquet de

Pâtes de Rolle

RESTAURANT

LA ROCHELLE

5, RUE DU COMMERCE
5ème ÉTAGE · LIFTS

GENÈVE

Seul ou en groupe :
notre restaurant plaît à tous
MENUS dep. 3.50
Spécialités de glaces

TEL. 25 92 77

COLLECTION DE MUSIQUE D'ORGUE

LES GRANDS MAITRES

50 PIÈCES VARIÉES
RECUEILLIES ET TRANSCRITES POUR ORGUE SANS PÉDALE OBLIGÉE
OU HARMONIUM
PAR
CHARLY MARTIN
ET GROUPÉES EN DEUX VOLUMES

FŒTISCH FRÈRES S.A., ÉDITEURS, LAUSANNE

LA CAISSE CANTONALE VAUDOISE DES RETRAITES POPULAIRES

Subventionnée, contrôlée et garantie par l'Etat

Assure à tout âge
et aux meilleures conditions

Educateurs !

Inculquez aux jeunes qui vous sont confiés les principes de l'économie et de la prévoyance en leur conseillant la création d'une rente pour leurs vieux jours.

Renseignez-vous sur les nombreuses possibilités qui vous sont offertes en vue de parfaire votre future pension de retraite.

LA CAISSE CANTONALE VAUDOISE D'ASSURANCE INFANTILE EN CAS DE MALADIE

Subventionnée, contrôlée et garantie par l'Etat

La caisse assure dès la naissance à titre facultatif et aux mêmes conditions que les assurés obligatoires les enfants de l'âge préscolaire.

Encouragez les parents de vos élèves à profiter des bienfaits de cette institution, la plus avantageuse de toutes les caisses-maladie du canton.

La
Caisse cantonale vaudoise
d'assurance infantile
en cas de maladie

Siège : rue Caroline 11 Lausanne

Nationale Suisse
Berne
J.A.
Montreux 1

S. A. DE L'IMPRIMERIE CORBAZ, MONTREUX