

Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 103 (1967)
Heft: 32

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 01.04.2025

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

396

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

éducateur

et bulletin corporatif



Photo Doris Vogt

L'ÉDUCATION AUX RELATIONS HUMAINES

Numéro spécial rendant compte de la XIV^e Semaine pédagogique internationale organisée au Château de Villars-Les-Moines, du 17 au 22 juillet 1967.

Communiqués urgents

VAUD

SPV - Section de Lausanne

Les formules pour la commande de vins rouges et liquoreux ont été distribuées. Le délai pour passer les commandes est fixé au 25 octobre 1967. Les collègues disséminés ou oubliés peuvent en réclamer dans les grands collèges ou auprès du président de la SPL : Nicod Paul, ch. de Grand-Vennes 31, 1010 Lausanne (tél. 32 18 48).

Cours CEMEA

Mercredis 1er, 8, 15 novembre au Club des loisirs de Renens.

Cours 1 : Marionnettes.

Cours 2 : Impression au pochoir et au lino.

Cours 3 : Rotin.

Renseignements détaillés dans le prochain numéro.

Inscriptions : Groupements vaudois CEMEA, 47, av. de Rumine, Lausanne.

Centre d'initiation au cinéma

Il reste quelques places pour la *cours pratique* d'initiation au cinéma par la photographie et le reportage photographique les 1er, 8 et 22 novembre de 14 h. 15 à 17 h. 15 au collège de Floréal, Lausanne.

Frais de transport, appareils et travaux de laboratoire à charge du CIC.

Renseignements et inscriptions : Centre d'initiation au cinéma, 14, chemin Haute-Brise, 1012 Lausanne, tél. (021) 28 75 29.

NEUCHÂTEL

Sections de Boudry et de Neuchâtel

Mardi 24 octobre, à 20 h. 30, au Théâtre de poche de Saint-Aubin « La Tarentule ». Soirée théâtrale organisée par les deux sections.

« Les Plaideurs », de Racine — « La Farce des Moutons ».

Invitation cordiale à tous nos membres.

Les comités.

Section du Val-de-Travers

A la suite de la démission de Mlle M.-M. Coulot, la présidence est assurée par le collègue *Gérald Bouquet*, 2115 Buttes.

Section de La Chaux-de-Fonds

Le président E. Broillet a demandé à être déchargé de sa tâche. La présidence est assurée par *Mlle Rose-Mary Thonney*, Bois-Noir 39.

GENÈVE

Vérification des comptes SPG

Les soussignés déclarent avoir vérifié les comptes de la SPG de l'exercice 1966-1967 et les avoir trouvés parfaitement en ordre.

Pour les vérificateurs :

Mad. Périer,

M. Bongiang.

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

LE LOCLE Restaurant Bon Accueil, rue Calame 13
Restaurant Tour Mireval, Côtes 22a

GENÈVE

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

MONTREUX Restaurant « Le Griffon »
Avenue des Planches 22

NEUCHÂTEL

Restaurant Neuchâtelois, Faubourg du Lac 17

COLOMBIER Restaurant DSR, rue de la Gare 1

MORGES Restaurant « Au Sablon », rue Centrale 23

MARTIGNY

Restaurant LE CARILLON, rue du Rhône 1

SIERRE Restaurant DSR, place de la Gare

RENENS Restaurant DSR, place de la Gare 7

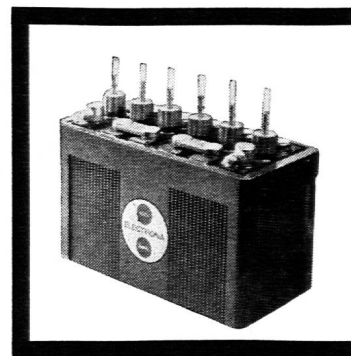
Pour vos laboratoires

une batterie de confiance

ELECTRONA DURAL

à plaques tubulaires
doubles

la batterie
moderne de
construction
plus robuste,
de long service
et de meilleur
rendement, mais
de volume et de
poids minimes
4 années de
garantie



Demandez notre
documentation !

ELECTRONA S. A.
Fabrique d'accumulateurs
2017 BOUDRY NE
Tél. (038) 6 42 46

ELECTRONA

Numéro spécial consacré à la XIV^e semaine pédagogique internationale
au Château de Villars-les-Moines (Berne) du 17 au 22 juillet 1967

L'éducation aux relations humaines

Introduction

« L'école a pour mission de seconder la famille dans l'éducation des enfants. Elle aide à cultiver le caractère, l'intelligence et les qualités de cœur de la jeunesse qui lui est confiée. Elle lui fait acquérir des connaissances, éveille ses aptitudes et favorise son développement physique. L'éducation donnée à l'école doit contribuer à éveiller chez l'enfant le respect de Dieu, et à former dans un sens chrétien sa volonté de se comporter consciencieusement à l'égard de son prochain. » (Loi sur l'instruction publique du canton de Berne, article premier.)

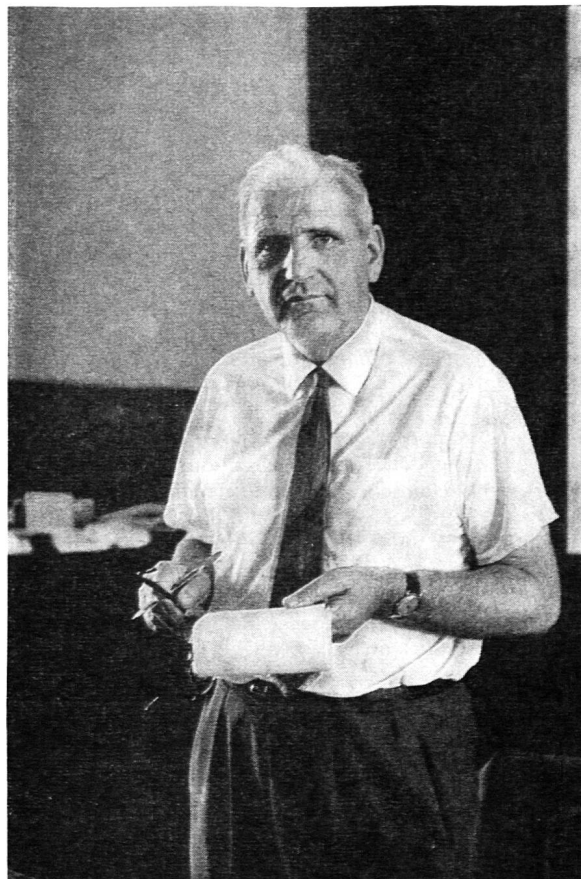
Cette remarquable synthèse des fins de l'école, rappelée par M. l'inspecteur Petermann, délégué des autorités bernoises, ne pouvait mieux introduire une semaine tout entière dominée par le souci d'adapter l'école à l'évolution rapide du monde contemporain. Ses derniers mots en particulier « former chez l'enfant la volonté de se comporter consciencieusement à l'égard de son prochain », définissent exactement les préoccupations qui rassemblèrent dans ce haut lieu de la fraternité qu'est le Château de Villars-les-Moines, pour une semaine extraordinaire de lumière, de chaleur et d'amitié, des représentants venus de sept pays et de tous les degrés d'enseignement.

Comme le rappelait le directeur du stage dans son exposé liminaire, les thèmes des semaines internationales patronnées par la Société pédagogique romande sont liés par une intention constante : serrer l'école à la vie. Après les inoubliables journées tessinoises du Monte-Generoso, en 1961 « Pour une éducation à la mesure de notre temps », et celles de Villars-les-Moines en 1964 « L'éducation dans ses rapports avec la psychologie, la sociologie et la technique », l'accent était mis cet été sur « L'importance de l'éducation aux relations humaines ».

Relations humaines dans le monde du travail, les milieux économiques insistant pour que le futur travailleur soit habitué à la coopération quotidienne dans l'entreprise. Relations humaines dans le monde des loisirs, au sein de la famille, et dans cette vie quotidienne de la rue et du palier que l'inquiétant anonymat des grands ensembles urbains tend à vider de toute chaleur affective.

Durant six jours d'une qualité rare, 57 participants venus d'Allemagne, d'Autriche, de Belgique, de France, d'Irlande, d'Italie, du Luxembourg, de Suède et de Suisse, tentèrent de trouver ou de préciser ensemble les moyens d'éveiller le petit d'homme au sens de l'autre.

Elaboré par MM. Georges Panchaud, professeur de pédagogie à l'Université de Lausanne, Armand Veillon, inspecteur scolaire, et Fernand Barbay, directeur d'école, trio dirigeant de haute qualité, le programme offrit d'abord l'occasion d'entendre l'expression du monde économique, par la voix de M. Charles Ducommun, directeur général des PTT à Berne. Puis une confrontation du plus haut intérêt entre l'abbé Marmy, le pasteur Bridel, et l'avocat parisien Cornec, apôtre de l'éducation laïque, essaya de définir la notion même de « prochain » dans la vie quotidienne. L'exposé du Dr Feldmann plaça le problème dans le cadre génétique de la formation du sens social chez l'enfant, tandis que les professeurs Cardinet et Delcourt, ainsi que le Dr Bergier s'attachaient aux techniques propres à susciter et développer les relations au sein du groupe. Enfin, pour éclairer d'exemples concrets ces idées, deux praticiens, MM. Fon-



L'âme de la semaine, M. le professeur Panchaud

vieille et Dubal, firent part d'expériences précises d'enseignement par groupes et d'autogestion.

Le tout lié, exalté par l'attention chaleureuse des participants qui ne se firent pas faute de prendre eux-mêmes la parole, multipliant l'intérêt des exposés par des échanges d'opinions parfois passionnées, toujours constructives, dont le compte rendu qui va suivre ne saurait donner qu'un reflet bien imparfait.

L'organisation d'une telle rencontre ne va pas, on s'en doute, sans de sérieux efforts et de nombreux appuis. Au nom des bénéficiaires comblés, nous voudrions exprimer ici notre vive reconnaissance à tous les artisans de sa réussite : au trio directeur déjà nommé et particulièrement à cet incomparable animateur qu'est M. Panchaud, à Mlle Paillard, secrétaire et à M. Pulfer, caissier, aux deux sociétés patronesses, la SPR et Fraternité mondiale, sans oublier les Départements de l'instruction publique pour leurs subsides aux participants.

Mais notre gratitude va aussi à nos hôtes, l'Université populaire de Berne, propriétaire du château, et à la très dévouée, très compétente et très charmante intendante Fräulein Siegfried, âme du vénérable et grandiose édifice.

J.-P. Rochat.

Incidences du progrès technique sur les relations humaines dans l'entreprise

Résumé de l'exposé de M. Ducommun

Fils d'un instituteur et d'une institutrice d'Yverdon, cheminot, secrétaire syndical, chef du personnel successivement de Nestlé et de Swissair, enfin directeur général des PTT helvétiques, M. Charles Ducommun ne pouvait être mieux placé pour exposer à des enseignants le point de vue des travailleurs et des patrons quant à l'importance d'heureuses relations humaines dans le monde du travail.

Si nous voulons reprendre la place qui a été si longtemps la nôtre, nous autres Européens, ou simplement survivre, nous avons besoin dans le monde économique d'une nouvelle efficacité. Cette nouvelle efficacité postule l'automatisation, l'automatisation la rationalisation, et nous débouchons ainsi dans ce qu'on appelle l'ère des organisateurs. Or, les conflits humains qui peuvent résulter de l'irruption des organisateurs et des scientifiques dans les états-majors de nos entreprises ne seront résolus qu'à la faveur d'une ambition commune qui ne soit pas seulement celle d'une efficacité matérielle.

Si l'on a fécondé hier le travail de l'homme par la machine, il faut aujourd'hui féconder la machine par l'organisation. Dans les PTT, par exemple, les nouvelles installations ultramodernes obligent les postiers qui dirigent les opérations de tri à céder la place à des techniciens sans lesquels ces machines géantes ne peuvent pas fonctionner. D'où une lutte entre syndicats à l'intérieur de notre entreprise pour savoir s'il faut donner aux employés traditionnels une formation complémentaire d'électroniciens, ou s'il faut donner aux techniciens une formation d'exploitation postale. On arrive donc à des phénomènes de déplacements professionnels qui ont une signification sociologique profonde.

D'autre part, si nous voulons conserver notre efficacité, nous serons contraints d'opérer de grandes concentrations, inévitables tant pour des raisons techniques que financières. Opération très difficile pour nous Suisses, car foncièrement contraire à notre mentalité et notre éthique industrielle. Dans un des secteurs d'avant-garde, par exemple, celui des circuits intégrés (ou circuits logiques), où la recherche joue un rôle si considérable, où le développement des prototypes est si coûteux, les Etats-Unis n'ont admis que trois fabriques, alors que la Suisse en a déjà admis 18 pour elle seule, et encore pour travailler avec les idées d'autrui.

Or cette révolution des mentalités, cette conversion fondamentale des mœurs industrielles impose de tels problèmes, et si divers, qu'il devient impossible à un chef d'entreprise de les dominer tous. Seule une organisation rationnelle des états-majors comme des moindres rouages de l'entreprise pourra conserver ou augmenter la productivité. L'organisation devient donc aussi importante, si ce n'est plus, que l'équipement.

Toutes les techniques modernes de gestion tendent à réduire la marge d'imprévu : « L'organisation vise à étendre le domaine des invariables. » (Poincaré.) La qualité majeure exigée des cadres économiques ou scientifiques est de pou-

voir assurer à l'entreprise, dans la plus large mesure possible, une croissance sans surprises et sans heurts. La recherche opérationnelle permet de cristalliser les incertitudes et réduit la part de fatalité. Aussi le domaine de la spontanéité se rétrécit-il tous les jours, et avec lui se rétrécit la place, dans l'économie moderne, pour l'homme dont la qualité majeure est la spontanéité. Le type d'homme qui jusqu'ici a gouverné, l'individu qui marquait son entreprise du sceau de son originalité, est mal adapté à accomplir une fonction toujours plus impersonnelle.

Comme l'écrivait il y a bientôt cent ans ce grand précurseur du gigantisme industriel moderne, Alfred Krupp : « Ce que je veux obtenir, c'est que rien ne soit subordonné à l'existence d'une personne déterminée », la systématique de l'organisation crée des gabarits intellectuels qui sont semblables, dans les bureaux, à ce que nous avons dans les ateliers sous forme de gabarits matériels, les guides d'usinage. Selon le rêve de Krupp, l'entreprise moderne aspire à l'homme interchangeable, et l'on commence à s'apercevoir que la survie d'une entreprise dépend peut-être davantage des méthodes que des hommes.

On voit ainsi l'importance capitale des relations humaines et de la compréhension mutuelle au sein des équipes dirigeantes. Il faut que les chefs du type traditionnel comprennent cette évolution qui grignote leur autorité, mais il importe aussi de dire aux nouveaux maîtres que sont les organisateurs : « Attention, messieurs, vous n'êtes pas les gouvernants de l'entreprise ; votre rôle est d'aider la direction à trouver sa route. Vous êtes les phares, non le pilote de la voiture. »

D'autant plus que, comme disait Einstein à propos des supercerveaux issus du génie humain : l'ordinateur répond à toutes les questions, mais n'en pose aucune. Or, les figures de proue, quels que puissent devenir les raffinements de l'organisation, resteront toujours les poseurs de questions.

Quoi qu'il en soit, l'incidence des techniques nouvelles sur les relations personnelles au sein de l'entreprise est lourde de conséquences. La primauté du rationnel sur l'affectif, du rationnel sur le spontané, l'avènement de l'homme « organisationnel » pousse l'entreprise à rechercher du personnel schématisable. N'est-ce pas Bernard Shaw qui disait : « Les gens intelligents, ou réputés tels, s'adaptent aux circonstances, les prétendus imbéciles ne s'adaptent pas aux circonstances et veulent les changer. C'est pourquoi tous les progrès sont dus aux imbéciles ! » Dans la grande entreprise moderne, il manque malheureusement de place pour ces imbéciles-là.

Dans cette économie toujours plus spécialisée et de moins en moins humaine, beaucoup d'hommes intelligents sont mal à l'aise. « Ma vie est plus vaste que mon travail », écrit un employé de banque genevois. Certes, l'augmentation du temps de loisir est toujours plus considérable, mais même si la journée de travail doit un jour être réduite à quatre heures, ce seront ces quatre heures qui, parce qu'il s'unit à d'autres hommes, resteront centrales pour l'attitude de l'homme de demain dans la communauté. On ne peut pas éluder le problème de ces quatre heures.

Il faut que le travail devienne un nouvel honneur ; il faut que le plus simple des salariés puisse dire, comme cet ouvrier communiste français : « Qu'importe le petit boulot, pourvu qu'il se fasse sur un vaste horizon. » Il faut un effort général d'éclairage au sein des entreprises. Il faut multiplier les échanges de postes de travail. Il faut enfin cultiver le sens du rattachement.

Encore faut-il que l'entreprise devienne un centre de rattachement à quelque chose qui la dépasse. Dans l'aridité de la production, il faut un « appel d'être » (Gusdorf). Assez d'actes, une parole, disait Edmond Gilliard. Cette parole, ce souffle est nécessaire. Ce n'est pas seulement en accumulant les recettes quant aux techniques de relations humaines que nous trouverons le remède à l'aridité du monde économique.

Ces prochaines années, l'autorité du chef sera mise à rude épreuve. Le galon n'est plus respecté : il faut gouverner par la compétence et par l'ambiance, remplacer l'autocrate par l'animateur, passer de l'autorité refoulante à l'autorité aspirante. Il faut enfin passer du Je au Nous¹.

Vous pouvez acheter le temps d'un individu, reconnaissez un magnat américain, vous pouvez acheter un certain nombre de mouvements par heure, mais vous ne pouvez acheter ni l'enthousiasme, ni la loyauté. Ces choses-là, il faut les gagner.

C'est pour gagner ces valeurs-là que les chefs, de tous les grades, doivent maintenant être des maîtres en relations humaines ; que tous les partenaires, à quel plan qu'ils appartiennent, doivent apprendre ou réapprendre les lois de l'équipe. L'école, de la maternelle à l'université, peut faire infiniment pour cela en cultivant le sens de l'autre. C'est vers elle, qui a déjà tant fait pour donner au pays les travailleurs d'élite dont il s'honore, que l'économie se tourne encore pour lui demander d'exercer, dans la pratique quotidienne, les vertus de la solidarité collégiale. Selon le beau mot de Proud'hom, il faut que maintenant nous trouvions notre dignité, notre honneur dans la dignité de l'autre.

Discussion

M. Fonvieille (France) : *Vous avez surtout parlé, M. Ducommun, des relations verticales, qui doivent renouveler dans un esprit de confiance réciproque les rapports hiérarchiques. Mais vous n'avez guère évoqué les relations horizontales, celles qui lient ou devraient lier, les subordonnés de même niveau. Quelle est leur importance sur la marche de l'entreprise ?*

M. Ducommun : Plus on s'élève dans la hiérarchie, plus les relations horizontales sont difficiles, en particulier dans le monde des bureaux. Le salarié inférieur, surtout s'il n'a guère d'espoir de promotion, libère son esprit du poison de la rivalité et trouve souvent sa dignité en dehors du métier. Quand on monte les échelons, le collègue de même rang est rarement l'ami. Quant au chef, isolé verticalement et horizontalement, il doit avoir un caractère qui lui permette de supporter la solitude. Il est très difficile de devenir le chef de ceux qui furent ses collègues. Le galon isole, et ce n'est pas le moindre drame dans la conduite des hommes... Votre question est évidemment de celles qui posent aux entreprises les plus rudes problèmes².

M. Visseur (Genève) : *Avez-vous remarqué dans votre entreprise des tensions suscitées par ce qu'on appelle la « révolte des jeunes » ? Ce comportement étrange du jeune en bande continue-t-il une fois qu'il a acquis une certaine stabilité professionnelle ?*

M. Ducommun : Oui, je constate également chez nous cette attitude de bravade. La semaine dernière, par exemple, dans une de nos grandes postes, est survenu un incident mineur mais typique. Un de nos jeunes agents avait pris l'habitude de venir au travail mal rasé, col ouvert, foulard rouge, cheveux... hem ! Remarque du directeur : « Vous êtes au guichet principal. Demain vous serez rasé, vous porterez col et cravate et vos cheveux seront coupés. » Le lendemain, tous les jeunes arrivaient non rasés, sans cravate et sans col...

Je pense qu'il manque quelque chose à nos jeunes Occidentaux. Ces phénomènes sont probablement dus à l'absence d'une ambition partagée par toute la communauté nationale, ou d'un souci commun. Les observateurs récemment revenus d'Amérique estiment que les excentricités des jeunes en bande sont beaucoup moins courantes qu'en Europe, et attribuent cela, à tort ou à raison, au souci commun causé par la guerre au Vietnam.

Il semble que l'homme soit fait pour construire ou pour détruire, mais non pour rester à l'arrêt. Les jeunes s'écartent des aînés qui ne savent pas leur proposer une tâche commune. On a cru qu'on s'attacherait la jeunesse en lui faisant des concessions, et c'est dans les pays où la jeunesse a obtenu les plus grandes concessions qu'elle est la plus détachée de la nation.

La jeunesse doit sentir chez ses aînés des ambitions de haute qualité. Quand on songe à la valeur morale de certaines élites, au cynisme du monde des affaires, il n'y a pas de quoi l'enthousiasmer. Nous devons être préoccupés par ce problème et il m'est très précieux d'en pouvoir discuter avec des enseignants.

M. Aubert (Yverdon) : *Cette ambition commune ne pourrait-elle être l'aide au tiers monde, sous des formes d'engagements à préciser ?*

M. Ducommun : Certainement. Mais nous aurions encore un autre défi à relever, celui de la puissance économique américaine qui nous menace, nous Européens. Nous devons tout mettre en œuvre pour sauver l'indépendance économique européenne. J'ai été très désagréablement surpris de l'abandon de la recherche atomique indigène, parce que personne n'a pensé, encore une fois, à cette jeunesse qui sort des universités et qui a besoin de croire qu'il y a quelque chose de grand à faire chez nous.

Père Räber (Fribourg) : *Cette aspiration salvatrice ne pourrait-elle pas se concrétiser par le mot « servir » ? Servir n'importe où, n'importe comment, pour sortir enfin de soi-même. Les tâches concrètes ne manquent certes pas.*

M. Ducommun : Hélas oui. Encore faudrait-il voir clair dans ce fourmillement d'élans. Il faudra un inventaire des besoins, des plans d'action. Car la tâche est immense : il monte maintenant de l'Asie et de l'Afrique une immense rumeur que les Occidentaux doivent entendre : « Attendez-nous ». Nous avons trop d'avance. Le ralentissement de la tête de colonne est indispensable, sous peine de rupture cosmique. Que les nantis que nous sommes n'oublient pas l'avertissement de Morvan Lebesgue : « Seul est un bien durable un bien commun ».

¹ Tel ce chef d'orchestre célèbre, assez imbu de sa personne, qui interpellait un premier violon : « Veuillez me rappeler, mon ami, ce que je dirigerai dès mon retour de l'étranger. — Je ne sais pas ce que vous dirigerez, répond le musicien un peu piqué, mais nous jouerons Eroïca. »

² 70 pour cent de l'énergie vitale du patron, disait un jour Christian Gasser, directeur de MIKRON S. A., se passe à éliminer les tensions entre subordonnés directs. (Réd.)

L'enfant dans notre monde moderne

Résumé de l'exposé du Dr Harry Feldmann

Nous allons aborder successivement les trois milieux fondamentaux présidant à la structuration de la **personnalité de l'enfant** : famille, école, société.

I. LA STRUCTURE FAMILIALE

Les incessantes transformations des **conditions sociales** de ce dernier demi-siècle ont profondément modifié la structure familiale. Le développement de la technique a provoqué des bouleversements extraordinaires dans la vie quotidienne de la famille. Nous sommes tous soumis à une angoisse collective qui ébranle notre équilibre psychique et provoque des réactions souvent néfastes au maintien de l'homogénéité du groupe familial. Les bases fondamentales de notre structure familiale, reposant jadis sur l'autorité, éclatent de nos jours. Les enfants perdent ce sentiment de sécurité que la hiérarchie familiale de jadis leur avait apporté.

La **notion des valeurs** est totalement modifiée : au siècle dernier, les valeurs constantes étaient transmises de génération en génération et on les admettait comme intangibles. C'étaient les valeurs du bien, du vrai, du beau, du religieux.

De nos jours, on tend à les remplacer par des valeurs qu'on appelle argent, science, technique. Or, il s'agit bien plus de **moyens** d'obtenir l'expression de valeurs que des valeurs elles-mêmes. Il n'est pas étonnant que de nouveaux problèmes surgissent au sein de la famille si les relations affectives et les valeurs morales si sécurisantes pour l'enfant sont remplacées par des modes de relation totalement différents sur le plan des émotions.

Pour vivre en **sécurité**, l'enfant doit voir tous ses besoins satisfaits, aussi bien physiologiques que psychiques. Il faut que cette satisfaction des besoins soit harmonieuse. L'éducation de l'enfant doit l'aider à supporter les **frustrations existentielles**, et c'est pourquoi elle doit établir un équilibre entre les gratifications que nous lui donnons et les frustrations qui lui permettront de supporter les exigences de la vie ; sinon, l'enfant sera un éternel insatisfait et un éternel mécontent.

L'enfant doit choisir entre la satisfaction de ses désirs fondamentaux et l'**adaptation** aux impératifs de la réalité en abandonnant son égocentrisme pour se mettre au service du groupe social dans lequel il vit. Il se sentira alors sécurisé parce qu'il deviendra un membre à part entière de la société.

L'enfant ne peut pas faire **seul** ce choix ; il n'a aucune expérience vécue et c'est précisément par l'**imitation de l'attitude parentale** qu'il sera à même de se comporter correctement et d'éviter un choix malheureux. Encore faut-il que les parents soient eux-mêmes le **modèle** de ce qu'ils exigent de leur enfant. Si les parents ne sont pas ce modèle valable, l'enfant va réagir au sein de sa famille par des manifestations d'**opposition** active ou passive.

A. RÔLE DE LA MÈRE

La **figure centrale maternelle** est indispensable pour permettre la constitution de l'**identité** de l'enfant. Je n'insisterai pas plus avant sur l'importance fondamentale de ces bon-

nes relations durant les cinq premières années de la vie de l'enfant. Or la femme, dans notre société moderne, est de plus en plus sollicitée par des activités extrafamiliales et manque ainsi de disponibilité pour s'occuper entièrement de son enfant.

Si la mère ne travaille pas, ses relations affectives ont toutes les chances d'être heureuses à condition que **la femme au foyer** ait trouvé son véritable statut et se sente parfaitement valable dans son rôle d'épouse et de mère. Toute mère arrivée à maturité sur le plan affectif va sincèrement désirer rester au foyer et élever ses enfants. Mais certaines femmes au foyer, affectivement immatures, n'arrivent pas à valoriser suffisamment leur rôle de mère comme d'épouse et présentent une agressivité inconsciente contre leur enfant qu'elles rejettent inconsciemment, même si elles semblent fonctionner normalement pour ce dernier.

D'autres femmes, inassouvies émotionnellement par un mariage qui ne répond pas à leur idéal, se rabattent sur l'idée d'avoir un enfant pour se situer elles-mêmes. L'enfant devient un instrument satisfaisant de la mère déçue par son mariage et ne sera aimé que dans la mesure où il valorisera cette dernière. Les relations mère-enfant seront alors profondément perturbées.

Le **problème de la mère qui travaille à l'extérieur** est grave lorsque l'enfant est en dessous de sa cinquième année. Il implique la nécessité d'avoir une remplaçante de la mère au foyer, ou de placer l'enfant en crèche, en garderie d'enfants, ou encore dans une famille nourricière, sinon en internat. Les relations affectives mère-enfant sont alors infiniment plus perturbées et perturbatrices pour l'avenir émotionnel de l'enfant.

L'évolution de la société moderne crée un ensemble de faits nouveaux qui modifient très profondément **la responsabilité de la mère d'aujourd'hui**. La presque totalité des jeunes filles exercent une activité rémunérée avant leur mariage. Il s'ensuit que la mère au foyer doit avoir un sens suffisamment élevé de son rôle de mère pour ne pas être tentée de poursuivre son activité professionnelle plutôt que de s'occuper de son enfant.

Les problèmes de **la mère qui doit travailler**, soit parce qu'elle est seule, soit parce qu'elle doit parfaire le gain insuffisant du mari, sont graves et douloureux : non seulement elle est souvent accablée physiquement et souffre de l'insécurité matérielle, mais elle a très souvent la hantise que son enfant soit lésé moralement, psychiquement ou physiquement. De plus, elle manque de disponibilité pour l'affection et l'éducation de ses enfants.

Durant les premières années de vie de l'enfant, il est indispensable que la mère puisse rester au foyer ; dans les cas où elle doit travailler, **les solutions actuelles sont notoirement insuffisantes**. Les crèches ne sont pas encore une solution heureuse. Une solution préférable consisterait à confier un petit groupe d'enfants à une mère de famille connue, qui pourrait les prendre en charge et établir de bonnes relations affectives avec chacun des enfants qui lui sont confiés durant la journée. Mais cette solution n'est acceptable que dans la mesure où la mère d'accueil présente des garanties pédagogiques et matérielles suffisantes.

Lorsque les enfants sont en âge de fréquentation scolaire, ils laissent plus de temps à la mère qui peut se consacrer à des activités extrafamiliales, professionnelles, culturelles ou sociales. **Le travail à temps partiel** est la solution idéale.

Quoi qu'il en soit, le problème le plus important pour que la mère puisse établir de bonnes relations avec son enfant est **sa disponibilité**. Cette disponibilité n'est pas une question de temps matériel, mais une disposition **qualitative**. Il ressort en effet des études sociologiques et psychologiques que la femme qui travaille à l'extérieur n'a pas une action perturbatrice sur ses enfants **si le lien conjugal est harmonieux**.

B. RÔLE DU PÈRE

Le père d'aujourd'hui n'a plus du tout le même aspect qu'il y a encore un demi-siècle. L'image du père autoritaire et despotique n'existe pratiquement plus et, quoique de nombreux pères maintiennent dans leur conversation l'idée du prestige indiscuté du chef de famille, ils n'ont plus l'autorité nécessaire pour l'imposer.

De nos jours, le père est avant tout **le personnage qui subvient aux besoins matériels du foyer** et, pour ce faire, il est surtout absent du milieu familial. S'il reste dans la famille, ou du moins lorsque sa personne apparaît à l'intérieur du cercle familial, il est avant tout le collaborateur plus ou moins maladroit de la mère.

Notre société tend donc à avoir une structure plus matriarcale que patriarcale.

C'est à la mère qu'est dévolu le rôle éducatif. Les nombreuses enquêtes psychologiques et sociologiques ont montré que la mère avait trois fois plus de contact et d'échanges avec l'enfant que son père et qu'elle restait pendant de longues années l'élément sécurisant pour l'enfant, le parent à qui l'enfant a le plus souvent recours lorsqu'il présente des difficultés d'adaptation. C'est la mère bien plus que le père qui crée chez l'enfant **le système des valeurs**.

L'absence du père joue toutefois un rôle fortement perturbateur dans la structure familiale et a des répercussions marquées sur le comportement de l'enfant. Les perturbations d'origine affective chez les enfants dont le père exerce une profession exigeant de longues absences du foyer ou diminuant de façon excessive sa disponibilité au sein de sa famille sont bien connus. De nombreux enfants recherchent un père imaginaire ou substitutif.

Lorsque l'image paternelle est trop autoritaire ou tyrannique, elle provoque chez l'enfant une révolte et de l'opposition ou au contraire un repliement excessif sur soi.

Enfin, les pères qui n'ont pas une personnalité suffisamment affirmée, qui sont faibles, déclenchent chez l'enfant un besoin de les provoquer par une attitude arrogante et méprisante.

Ainsi, les troubles du comportement chez l'enfant sont tout aussi marqués lorsque la figure paternelle est absente ou de mauvaise qualité que lorsque les relations maternelles sont perturbées ou perturbantes.

Le rôle du père a pour but de stimuler l'enfant dans son individualité et de permettre à ce dernier de partager sa relation avec sa mère.

Burton et Whiting ont récemment mis en évidence le fait que, si la relation mère-enfant est trop intense et que la mère a une dominance excessive durant l'enfance, le garçon, au moment de sa puberté, présente un comportement agressif qui, par « protestation virile », risque de le conduire à la délinquance.

S'il est en quelque sorte un gêneur pour l'enfant, le père est l'agent ou l'objet d'un ensemble de frustrations indispensables pour permettre à l'enfant une bonne affirmation de soi ; par les mécanismes d'agressivité, d'opposition, puis d'identification, le garçon va chercher à égaler, puis à supplanter son père, va ainsi être stimulé à devenir un adulte.

Quant à la fillette, la relation œdipienne¹ avec son père est tout aussi importante que l'œdipe du garçon et l'image d'un père viril et respecté va donner à la fillette une image de sécurité. Le père représente pour l'enfant des deux sexes la force physique, parfois menaçante, mais surtout protectrice. S'il est un gêneur, il est aussi **un modèle**.

C. RÔLE DU LOGEMENT

Le logement joue un rôle extrêmement important dans l'hygiène mentale de l'enfant. L'enfant est conditionné par le **cadre** dans lequel il se développe et les rapports inter-familiaux sont eux-mêmes influencés par la disposition des pièces, le cubage, le taux de peuplement, le genre d'habitat, sa disposition, son mode de construction.

Lorsque la densité dépasse deux personnes par pièce, on parle de « **surpeuplement critique** » : si la densité est de 1,6 à 1,9 personnes par pièce, il s'agit d'un « surpeuplement temporaire admissible ».

Or, il s'avère que plus de 25% de la population de condition modeste vit dans un surpeuplement critique ou temporaire admissible.

La place de l'enfant dans le logement joue un rôle important pour son équilibre nerveux ; dans les familles de conditions modestes, il joue la plupart du temps dans la salle de séjour ou à l'extérieur du logement ; il dort généralement dans une chambre où il ne peut accéder que lorsque les parents vont eux-mêmes se coucher ; enfin, l'exiguïté du logement fait que la plupart de ces enfants vont jouer ailleurs que dans la famille, subissent des influences culturelles souvent négatives et présentent plus tard, lors de leur entrée dans l'adolescence, des conflits d'autant plus intenses avec leurs parents qu'ils en ont été plus séparés spirituellement. Le nombre des enfants qui possèdent réellement un coin à eux est extrêmement faible dans les familles ouvrières. Tous les jeux se font hors du foyer avec des camarades de même âge, et l'enfant vit pratiquement en marge du milieu familial, se regroupant par classes d'âge comme dans les sociétés primitives.

Depuis la création des **grands ensembles**, des **cités satellites**, les conditions de logement ne sont guère meilleures ; il existe en effet un isolement extrême de chaque famille et les enfants cherchent également à se regrouper dans la rue ou dans les rares espaces verts à leur disposition. Enfin, la mauvaise isolation des appartements nuit grandement à l'intimité de la vie familiale.

Strotzka a étudié le rôle des difficultés de logement dans les névroses. Il constate que le degré d'excitabilité nerveuse augmente six fois lorsque les conditions de logement sont mauvaises à égalité de troubles initiaux.

Ces situations anormales du logement rendent difficile le problème de l'intégration sociale de l'enfant et faussent les démarches d'une psychothérapie chez l'enfant ou d'une aide psycho-sociale chez les parents.

II. L'ÉCOLE

Le milieu scolaire, on le sait, n'est que le prolongement du milieu familial. Ceci revient à dire qu'il faut tout d'abord que la personnalité de l'enfant soit correctement structurée au sein du milieu familial pour qu'il puisse affronter correctement le milieu scolaire. L'école constitue pour l'enfant un élargissement de ses relations dans **un milieu social nouveau** où il n'a plus l'appui constant de sa mère.

Si l'attitude familiale est trop protectrice, l'entrée à l'école

¹ Complexe d'Œdipe : fixation amoureuse du jeune enfant sur le parent du sexe opposé.

risque de poser de très graves problèmes, déclenchant des phobies scolaires liées à la désinsertion trop brutale d'avec le milieu familial. En effet, la dimension nouvelle de la collectivité d'une classe va créer chez l'enfant une anxiété qui sera d'autant plus rapidement vaincue qu'il arrivera à se mesurer et à rivaliser plus rapidement avec ses camarades.

C'est pourquoi les méthodes actives qui donnent à l'enfant une large part d'initiative lui permettant de faire un apprentissage nouveau, celui des **aptitudes personnelles : l'éducation nouvelle** forme l'enfant à la réflexion, à l'action, à la prise des responsabilités. Elle lui fait intérioriser la discipline qui devient alors une exigence personnelle permettant à l'enfant de se dépasser lui-même.

L'enfant est curieux de connaître, d'apprendre, il veut tout savoir, et, à cet égard, les méthodes modernes d'enseignement sont infiniment supérieures à l'enseignement traditionnel de jadis.

Les motivations, l'intérêt pour l'étude ne peuvent être provoquées que par et à travers le milieu familial. Il est indispensable que l'enfant acquière un dynamisme suffisant pour que son désir de puissance et de domination dépasse son besoin de sécurité. Il va alors pénétrer et s'identifier au groupe scolaire pour dépasser sa situation oedipienne.

L'inadaptation scolaire peut être due soit à une insuffisance du développement de la personnalité de l'enfant au sein de sa famille, soit à des troubles constitutionnels tels que l'arriération intellectuelle, soit à des troubles de l'utilisation des mécanismes intellectuels normaux, qui mènent à des difficultés d'apprentissage du langage oral ou écrit, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Enfin, il existe des difficultés de l'adaptation scolaire liées à des troubles physiques ayant un retentissement sur le comportement total de l'enfant : enfants IMC, poliomyélitiques, ou simplement enfants petits et chétifs, incapables de rivaliser physiquement avec leurs camarades d'âge.

Il est évident que de tels enfants, handicapés dans leurs possibilités compétitives avec leurs camarades de même âge, risquent de présenter un ensemble de troubles du comportement qui les mènera progressivement à des retards scolaires.

C'est la raison pour laquelle il faut dépister aussi précocement que possible ces enfants perturbés et les réadapter ou les réintégrer.

Il faut rechercher les causes des inadaptations scolaires d'origine affective, qui dépendent étroitement des conflits que l'enfant a présentés au sein de sa famille. Ces enfants présentent des manifestations régressives qui les empêchent de se plier à la réalité scolaire ; ils restent d'éternels bébés avec un aspect de niaiserie, d'indifférence, d'étroite dépendance vis-à-vis de leurs parents et de leur maître. Et pourtant, aux tests d'efficacité intellectuelle, leur niveau est habituellement normal. Il faut rechercher la cause de telles arriérations affectives dans le manque d'autorité des parents, surtout de la mère, dans des conflits affectifs relevant de troubles familiaux, comme les familles dissociées, le père buveur, les conflits conjugaux intenses ou encore dans des maladies de longue durée, chez l'enfant, ayant provoqué une situation de dépendance extrême d'avec la mère.

C'est le plus souvent par **l'échec scolaire** que cette arriération affective est mise en lumière.

L'arriération intellectuelle mérite une attention particulière ; les débiles légers bénéficient grandement d'une éducation spécialisée dans des classes d'adaptation qui vont leur permettre souvent d'acquérir suffisamment d'automatismes de base pour pouvoir être ensuite réintégrés dans le circuit scolaire normal et ne pas être « marqués » dans leur évolution future ; en revanche, les débiles moyens et profonds doivent être scolarisés dans des classes spéciales,

par un enseignement à leur portée, individualisé, mais reposant également sur des centres d'intérêt dirigés.

Les écoliers présentant des **troubles de caractère** doivent être dépistés et traités précocement, car toute leur évolution scolaire est compromise s'ils ne sont pas traités rapidement, et ils risquent de perturber toute la classe. Les instables psycho-moteurs ont de la peine à fixer leur attention, font des progrès scolaires très irréguliers, perturbent constamment leur entourage. Au contraire, les enfants souffrant d'hyperémotivité constitutionnelle ne gênent guère la classe et le maître ne les dépiste pas rapidement ; ils souffrent d'inhibitions portant surtout sur la mémoire et le jugement, et les maîtres interprètent volontiers ces manifestations comme de véritables arriérations affectives. Il en est de même des enfants moralement abandonnés, subissant des sévices corporels dans leur famille, et qui présentent un refoulement de l'intérêt pour le monde extérieur, une diminution de l'instinct de puissance se traduisant par des résultats scolaires lamentables. De tels enfants, traités et mis en confiance, font souvent preuve d'un redressement scolaire remarquable.

Enfin, la plupart des enfants présentant des **troubles de l'utilisation des mécanismes intellectuels** doivent être dépistés aussi précocement que possible, sinon ils vont manifester des troubles du comportement de plus en plus marqués, allant d'un repliement excessif sur soi et une tendance à la démission, à l'agressivité et l'opposition ouvertes contre l'école, le maître, la société. En effet, il s'agit ici d'une impossibilité de communication normale avec l'entourage, et tous les enfants dyslaliques, dyslexiques et dysorthographiques présentent des troubles émotionnels concomitants ; il s'agit de savoir si ce sont des troubles d'origine affective qui sont à l'origine de la dyslalie, dyslexie ou dysorthographe, ou si ce sont les troubles de l'utilisation des mécanismes intellectuels qui ont déclenché secondairement des troubles affectifs.

Le problème des dyslexiques est en effet extrêmement complexe. Si la **dyslexie** est souvent d'origine affective, on constate chez la plupart de ces enfants des difficultés de discrimination auditivo-verbale, des insuffisances de structuration visuo-spatiale, des troubles de la latéralité qui président à l'installation de la dyslexie et qui doivent être réduits par des méthodes appropriées. Enfin, dans de rares cas, c'est la méthode d'apprentissage de la lecture qui est mauvaise.

Il ne faut jamais que l'enfant perde pied à l'école et il faut qu'il se sente constamment aidé, compris. L'individualisation des relations scolaires entre maître, enfant et parents est indispensable dans de tels cas. Les enseignements spécialisés comme les classes d'appui sont de toute nécessité de nos jours.

ÉDUCATION RELIGIEUSE

Un dernier point à préciser, c'est que **l'éducation religieuse bien conçue ne doit jamais débiter avant l'âge de sept ans** ; il faut en effet que l'enfant ait liquidé son complexe d'Edipe, qu'il ait acquis la notion de rationalisme, qu'il soit capable d'examiner les situations concrètes pour pouvoir profiter pleinement de tout enseignement religieux dont la signification est combien plus intime et plus profonde.

III. LA SOCIÉTÉ

L'évolution de la science et de la technique a disloqué, ou du moins considérablement modifié tous les cadres des structures traditionnelles. La famille, pivot central de la

sécurité de l'individu, semble actuellement en voie de désintégration par les exigences actuelles.

Le temps et les distances ont totalement modifié nos conceptions de vie. Notre civilisation est en perpétuelle évolution avec un **brassage humain** de plus en plus grand, avec des contacts de plus en plus nombreux grâce à la rapidité des moyens de transport et de communication ; on assiste à **une interpénétration et une internationalisation de certains traits culturels**. Les moyens actuels de télécommunication permettent de se sentir citoyen du monde.

Cette **mobilité sociale** s'accompagne d'une **mobilité des masses**, la plupart des gens se déplaçant rapidement, créant des occasions nouvelles d'adaptation, mais aussi d'insécurité dans bien des cas.

Cette situation mouvante rend le **choix d'un métier** plus difficile ; ce choix dépend non seulement des motivations du sujet, de ses aptitudes, mais aussi du marché du travail ; or, si ce choix offre d'énormes débouchés sur le marché du travail actuel, sait-on s'il sera toujours valable à la fin des études envisagées. Une enquête récente révèle que sept jeunes sur dix n'exercent pas le métier qu'ils voudraient.

Il en est de même dans le **choix des loisirs**, conditionné de plus en plus par le groupe auquel appartient l'enfant. Il dépend de l'habitat, de la catégorie professionnelle, des habitudes de la foule, des modes de vie, et, là encore, pour ne pas être un homme marginal, l'enfant et l'adolescent se réfèrent au statut de la majorité de leurs contemporains.

La civilisation de masse de notre époque, obtenue grâce aux moyens d'information et de communication de masses, diffuse **une culture de masse** qui est d'autant plus massive qu'elle est irréversible. Le flot des slogans et des idées imposées par ces moyens d'information est à sens unique. On n'a pas le temps de réfléchir, on se trouve pris dans la situation et le contrôle personnel du jugement est difficile à faire.

La personnalité de l'individu devient pour ainsi dire téléguidée par l'information de masse. Elle est sans cesse à l'affût de ce que pense le groupe, et imite les opinions et les idées des autres. Contrairement à la civilisation traditionnelle de jadis où la personnalité de l'enfant se construisait sous l'action d'adultes, la personnalité des jeunes d'aujourd'hui devient l'affaire des « copains », ces contemporains. Comment aider les jeunes à s'y retrouver en face de publications et d'informations de tous genres qui cherchent avant tout à amener à l'informateur des sommes considérables dépensées par les jeunes plutôt qu'à leur apporter une véritable éducation ?

Un autre problème fondamental est le **manque de temps**. Cette course éperdue contre la montre a modifié totalement la vie personnelle, familiale et sociale, au point qu'elle s'impose même durant les vacances et les loisirs, où pourtant le temps ne devrait pas être compté. **Cette existence haletante, saccadée**, est une surcharge souvent insupportable pour notre système nerveux. Un autre facteur vient encore interférer avec le facteur temps, c'est celui de la notion d'**espace**. Actuellement, l'évolution de la notion d'espace donne à l'enfant comme à l'homme des dimensions surhumaines et le besoin d'explorer cet immense espace ; comment l'explorer autrement que par la **vitesse**. A notre époque des fusées interplanétaires, l'enfant vit dans un désir extrême de vitesse qui devient pour lui une fin en soi.

Nous avons déjà parlé du **logement** et de l'isolement qu'il crée chez l'enfant. Pour y pallier, des **aménagements socio-culturels** tels que **les centres communautaires, les maisons et les clubs de jeunes** vont permettre aux jeunes d'en sortir et de s'ouvrir à des conceptions infiniment plus sociales.

Le sport est une discipline qui mène à la **maîtrise de soi** et qui permet également de **canaliser** utilement **l'agressivité et l'instabilité de l'enfant** ; il permet de combattre le sur-

menage intellectuel et il est surtout un dérivatif extrêmement utile aux premières tensions sexuelles de l'enfant, en particulier à la masturbation.

Enfin, **l'argent** est un problème qui préoccupe la plupart des parents ; les jeunes, vivant dans un monde de confort et de facilité, espèrent pouvoir tout se procurer par l'argent.

IV. CONCLUSIONS

Plus les sociétés sont évoluées, moins elles sont tolérantes pour les inadaptés ; les arriérés, les instables, les enfants souffrant de troubles physiques ne sont plus acceptés dans les grandes villes. Le degré de tolérance de la société pour les individus inadaptés diminue rapidement au fur et à mesure des progrès de la technique et de la science. Or, le progrès matériel et les exigences de la vie rendent l'individu de plus en plus vulnérable à la souffrance morale et physique et de moins en moins apte à l'accepter, d'où un accroissement des troubles qui exigent la présence du psychiatre, du psychologue ou de l'assistante sociale pour sa réintégration.

D'autre part, la rapidité des progrès scientifiques et techniques, la rapidité de la diffusion des nouvelles par radio ou télévision, crée un climat anxiogène infiniment plus grand que jadis chaque fois qu'une catastrophe quelconque est signalée.

Enfin, c'est **l'instabilité** dans tous les domaines qui est la règle : la mobilité des populations est considérée comme normale, la mobilité des idées l'est aussi, les progrès scientifiques sont si rapides que ce qui était valable hier ne l'est plus aujourd'hui. Comment offrir alors à l'enfant une véritable sécurité ?

Ce n'est donc pas l'enfant qui est inadapté, c'est notre société moderne qui n'est plus adaptée à l'enfant : qu'il s'agisse des cités modernes énormes, des groupes d'habitations ne laissant plus place à la fantaisie et à la verdure, de classes pléthoriques où le maître ne connaît plus ses élèves, des logements exigus aux loyers exorbitants où les enfants sont à la rue, il n'y a plus place pour l'enfant.

Dans tous les pays, l'état de santé physique s'améliore, les conditions de vie sont meilleures, la croissance de l'enfant est accélérée, son bien-être physique supérieur à ce qu'il était, son niveau intellectuel et de culture s'améliore ; mais seule l'évolution affective de l'enfant n'a pas changé depuis des siècles, ou a plutôt régressé. Il existe donc **un véritable divorce entre ces deux ordres de faits qui crée chez l'enfant un déséquilibre de plus en plus grand, amenant une angoisse** telle qu'elle précipite souvent l'enfant dans une attitude de délinquant lorsqu'il arrive à l'état d'adolescent ou d'adulte.

C'est par une **saine hygiène mentale de la famille** que l'on fera la meilleure prophylaxie des troubles du comportement, des névroses et des psychoses chez l'enfant.

D'autre part, **les centres communautaires de jeunes** sont l'élément indispensable dans la structure socio-psychologique de notre monde moderne. Ces centres sont des catalyseurs, des facteurs canalisant les tendances aberrantes de l'enfant et évitant de ce fait une inadaptation.

Enfin, l'éducation moderne doit être permanente, afin de permettre constamment une adaptabilité de l'individu à notre monde moderne en incessantes transformations et qui n'offre plus la stabilité de jadis. Il faut que l'enfant apprenne à adopter une continuité et une direction persévérante d'activité afin de pouvoir poursuivre son effort. Ce n'est que par l'éducation permanente simultanée des enfants et des parents que l'on peut aider chacun d'eux à prendre conscience de l'évolution des conditions d'existence et à participer ensemble à sa réalisation.

Discussion

Frère Anselme d'Haese (Belgique): *Que pensez-vous de l'influence sur la formation de l'enfant du nombre de frères et sœurs, et de son rang dans la fratrie ?*

Dr Feldmann: Il est évident que le rôle des frères et sœurs est très important pour la structuration de la personnalité enfantine et pour son entrée dans le milieu scolaire. L'enfant d'une famille nombreuse aura beaucoup plus de facilité à entrer à l'école que l'enfant unique, pour la bonne raison que la multiplicité des frères et sœurs lui impose de prendre son rang et de se situer, en respectant les autres pour être respecté lui-même. Nous savons que les enfants uniques, comme d'ailleurs les aînés, sont ceux qui posent le plus de problèmes à l'école sur le plan émotionnel.

L'aîné a très souvent une position privilégiée, ce qui en fait un enfant égocentrique sinon revendicateur. Il en est de même du cadet, surtout s'il vient sur le tard et qu'on le couve ainsi qu'un enfant unique. Quant à l'enfant du milieu dans les familles de trois, c'est souvent le « bon type », mais qui se fait marcher sur les pieds parce qu'il ne sait pas très bien quelle attitude prendre. Il se sent dans une situation de flottement qui peut en faire un adroit diplomate, mais à la personnalité souvent plus effacée.

Mme Colombo (Tessin): *Dans quelle mesure est-il judicieux de séparer des enfants normaux de l'enfant psychopathique ?*

Dr Feldmann: Si vous entendez par psychopathique le caractériel profond, la sauvegarde d'un minimum d'homogénéité de la classe réclamera son éloignement, mais au grand dommage de l'enfant qui risque de rester un inadapté permanent.

En revanche, si les troubles ne sont pas trop graves, son maintien en classe normale sera d'un grand profit pour lui. Ceci au prix de certains accommodements, tels que des entretiens personnels en dehors des heures de classe, de façon à créer une relation affective particulière entre le maître et lui.¹

Quant à l'enfant agressif à l'école, on peut lui appliquer la loi que j'appellerais « amour-indifférence »: on est extrêmement bienveillant et affectueux envers lui lorsqu'il fait bien, et on l'ignore tout simplement lorsqu'il fait mal. Au début, il essaie évidemment de provoquer l'adulte; mais lorsqu'il s'aperçoit que celui-ci reste serein et égal à lui-même, la deuxième provocation est moins violente. La troisième encore moins, et après une répétition de ce manège dix à douze fois, l'enfant se rend compte que son attitude ne porte plus, et finit par se régler sur l'attitude du groupe. Cela prend du temps mais c'est efficace.

Pour répondre encore à votre question, je vous dirai combien j'ai été impressionné, lors d'une visite de trois semaines en URSS, par le fait qu'il n'y existe pas de classe spéciale pour enfants caractériels: on place un enfant perturbé dans une classe normale, et il finit par accepter la règle générale. S'il ne le fait pas, il se sent exclu par le groupe normal, et vous savez comment il est difficile en URSS de vivre en outsider.

M. Fonvieille (France): *La vétusté de l'appareil scolaire traditionnel, en particulier le maintien des écoles-casernes, a fait écrire à l'un de vos confrères que l'inadaptation scolaire, chez certains enfants, était plutôt un signe de bonne santé mentale. Qu'en pensez-vous ?*

¹ Encore le maître devra-t-il soigneusement prendre garde à ne jamais avoir une indulgence particulière pour l'enfant difficile pendant les heures de classe, ni lui appliquer des règles de conduite spéciales. Le caractériel doit se sentir un élève à part égale, et ses camarades le considérer comme tel.

Dr Feldmann: Votre boutade contient certainement une part de vérité. J'en ai fait l'expérience avec mes propres filles, qui ont passé d'une école de village à une école-caserne et en ont été assez profondément perturbées. Leur obsession a rapidement disparu dès qu'elles ont retrouvé un groupe scolaire restreint. Cela montre bien qu'il y a une réaction saine de l'enfant qui s'agit quand il ne reçoit pas un minimum de satisfactions scolaires. Il a besoin en particulier de trouver dans son école une ambiance et des traits personnels qui l'empêchent de se sentir un numéro dans la masse.

Mlle Mauro (Italie): *Que pensez-vous des phénomènes actuels de protestation des jeunes gens ?*

Dr Feldmann: Il est évident qu'on a l'impression — je dis bien l'impression — que les jeunes sont aujourd'hui beaucoup plus oppositionnels que naguère, et qu'ils cherchent à créer une loi du milieu adolescent qui soit « contre tout ce qui est pour ». En réalité, cette attitude a toujours existé, mais elle ne pouvait se faire jour au moment de l'adolescence, étant donné la rigidité de la hiérarchie familiale et sociale. Les jeunes se taisaient alors et gardaient leur agressivité en eux, au risque de se névroser plus tard. L'agressivité actuelle des adolescents est peut-être une réaction saine qui leur évitera des troubles psychiques ultérieurs. Que la société des adultes n'accorde pas une importance exagérée à ces manifestations juvéniles, et s'attache davantage à en déceler les motivations positives.

Me Cornec (France): *Comment éviter que la structure de la famille devienne de plus en plus matriarcale, étant donné la démission trop courante des pères ?*

Dr Feldmann: C'est un problème d'éducation des pères. Combien peu parlent de leur travail, de ce qu'ils font exactement. Combien d'enfants n'ont jamais vu le lieu de travail de leur père. D'un autre côté, quand le père essaie de s'intéresser à l'enfant, il le fait souvent maladroitement: il veut être un enseignant supplémentaire, ce qui n'est pas son rôle. Ce que l'enfant veut, c'est un père disponible, un père avec qui il puisse faire quelque chose: objet, promenade, discussion. L'enfant admirera son père, et le père découvrira en son enfant des qualités qu'il ne soupçonnait même pas.

Le problème est plus difficile dans les classes modestes, surtout lorsque l'enfant fait des études que le père n'a pas faites. Celui-ci n'engage pas le dialogue, de peur d'être jugé par son fils ou sa fille. Or c'est faux, car l'enfant normal est tout heureux d'apprendre quelque chose à papa, et n'en tire pas gloire. Encore une fois, tous ces problèmes d'éducation sont une question d'authenticité.

éducateur

Rédacteurs responsables:

Bulletin: R. HUTIN, Case postale N° 3

1211 Genève 2, Cornavin

Educateur: J.-P. ROCHAT, Direction des écoles primaires, 1820 Montreux, tél. (021) 62 36 11

Administration, abonnements et annonces:

IMPRIMERIE CORBAZ S. A., 1820, Montreux,

Avenue des Planches 22, tél. (021) 62 47 62

Chèques postaux 18-379.

Prix de l'abonnement annuel:

SUISSE Fr. 21.-; ÉTRANGER Fr. 25.-

Rôle des associations de parents d'élèves en France

Une interaction positive des deux influences éducatives essentielles, la famille et l'école, étant indispensable pour former harmonieusement la jeunesse, les responsables du stage avaient jugé bon d'inviter Me Jean Cornec, avocat parisien passionné des problèmes scolaires, à présenter l'association qu'il préside. Faute de place, nous nous bornerons à relater l'essentiel de son riche et très vivant exposé.

La Fédération des conseils de parents d'élèves compte plus d'un million de familles adhérentes, généralement regroupées au sein de conseils locaux ou d'associations d'établissements. Elle s'intéresse à tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle aux classes terminales des lycées.

Créée en 1946, la fédération a pour objectifs majeurs la défense et la promotion de l'école publique sous toutes ses formes, le maintien de la laïcité, et la démocratisation de l'enseignement. Son rôle déborde donc largement celui de lien local entre maîtres et parents, tels que nous le concevons plutôt en Suisse.

Elle estime que les réformes scolaires, sous l'angle le plus général, entraînent inévitablement de grandes options politiques et budgétaires et, sans se réclamer d'un parti déterminé, elle ne craint pas d'afficher des positions nettement critiques envers les responsables de l'éducation nationale.

Sur des points plus précis, la fédération milite par exemple en faveur d'un développement massif des écoles maternelles, et réclame pour l'école primaire des effectifs fortement réduits : elle préconise un maximum de 25 élèves par classe alors que la moyenne actuelle pour la France est de 37 ! Elle attire l'attention des autorités et du public sur la nécessité du maintien à l'école primaire, à des conditions acceptables, des meilleurs instituteurs actuellement aspirés par l'enseignement secondaire, et signale ainsi le danger de laisser les classes inférieures, capitales pour la formation de l'enfant, en main de débutants inexpérimentés (50 % du corps enseignant primaire français a moins de 32 ans).

Les conseils locaux groupent à la fois parents et maîtres, car le mouvement se défend de toute action critique ou dévalorisante à l'égard du corps enseignant. Son ambition — pas toujours réalisée semble-t-il — est vraiment de faire équipe avec les maîtres pour arracher aux responsables les réformes qu'il juge essentielles.

La fédération préconise, sans succès jusqu'ici, ce qu'elle appelle « l'école à cœur ouvert », soit l'ouverture aux parents, un jour déterminé par année, de toutes les classes au travail.

Pour l'information des militants locaux et la diffusion de ses thèses, la fédération publie une revue mensuelle tirée à 300 000 exemplaires. Elle organise chaque année une vaste enquête touchant 20 000 familles soigneusement échantillonnées et dont le résultat, scientifiquement dépouillé, constitue une référence de premier ordre. En voici quelques thèmes :

1956 : Travail scolaire et santé de l'enfant

1959 : Organisation de l'année scolaire et problèmes des vacances

1962 : Parents et maîtres

1966 : L'école de demain

1967 : Les examens et la sanction des études

La publication de ces documents et leur retentissement ne sont pas restés sans influence sur le gouvernement, en particulier dans la répartition des vacances et l'organisation du baccalauréat, et surtout dans l'orientation générale des réformes en cours, qui se rapproche du plan Langevin-Wallon ardemment défendu par la fédération.

Discussion

Dr Feldmann : N'y a-t-il pas un danger de politisation des écoles des parents, ou encore de déviation polémique ? Si le mouvement famille-école ne s'est pas implanté chez nous, c'est que ces associations adoptaient souvent une attitude critique ou revendicatrice envers le corps enseignant, ou alors, en sens contraire, que les parents avaient l'impression que les maîtres leur faisaient la leçon. Qu'en est-il en France ?

Me Cornec : C'est évidemment l'écueil majeur à éviter. Les parents doivent en tout cas s'abstenir de traiter des questions de méthodes, et encore plus de juger de la manière pédagogique de tel maître particulier.

M. Panchaud : J'aimerais savoir si l'expérience de l'école ouverte aux parents, préconisée par Me Cornec, a été réalisée ailleurs.

M. Tits (Belgique) : Une telle expérience touchant 40 000 élèves est faite avec succès à Bruxelles, où tous les locaux scolaires sont ouverts aux parents une journée par année.

M. Veillon : A Montreux, il y a quelques années, l'école était ouverte toute une semaine durant, en général en janvier, et les familles usaient largement de leur « droit » de regard. L'attitude du corps enseignant était assez partagée, certains maîtres étant ravis de ces occasions de contact, d'autres étant gênés par des présences « étrangères ». A mon avis, de telles expériences ne sauraient être imposées d'en haut.



Relations humaines...

Notion du prochain :

Perspective religieuse et laïque

Entretien dirigé par M. Panchaud, et animé par l'abbé Marmy, aumônier des maisons de jeunes à Lausanne, le pasteur Claude Bridel, professeur à l'Université de Lausanne, Me Jean Cornec, président du Comité national français d'action laïque.

M. Panchaud : *Le problème qui nous intéresse peut être ainsi formulé : le prochain joue un rôle toujours plus important dans le monde actuel, à cause des moyens de communication de masse qui nous font découvrir un prochain anonyme que l'on va juger, préférer ou rejeter. Et cela en même temps qu'on ignore son voisin, son prochain immédiat dans les grands immeubles. Il nous a donc paru utile de demander à deux ecclésiastiques de définir ou redéfinir la notion de prochain, et d'associer à cette quête un laïque agnostique. Loin de nous, bien entendu, le dessein d'opposer conception religieuse et laïque, mais nous serions heureux de savoir, comme éducateurs, sur quels points de convergence fonder la notion de prochain que nous devons inculquer.*

Me Cornec : Puis-je me permettre, avant l'entrée en matière, de préciser que l'action laïque telle que nous la connaissons en France n'est pas antireligieuse. Elle ne vise que les abus du cléralisme, et non seulement du cléralisme catholique, mais de tout cléralisme que ce soit, communiste, nassérien, que sais-je encore.

M. Panchaud : *Merci de cette précision. Et voici ma première question. Quelle place tient la notion de prochain dans la foi chrétienne d'aujourd'hui ?*

Abbé Marmy : Si vous êtes en ce moment mes prochains, mesdames et messieurs, c'est que nous sommes en relation. L'aspect dominant de la notion de prochain est en effet cet aspect de relation. Or, pour le croyant, cette relation qui nous unit les uns les autres, nous la sentons à travers une relation essentielle, celle du Créateur avec sa créature. Jésus-Christ nous révèle Dieu comme un être personnel et vivant, qui au sein même de son être est ouverture totale à l'autre. C'est au nom de ce Dieu que nos relations humaines peuvent être ce qu'elles sont. Formulées en termes terriblement sommaires, on peut parler d'une relation triangulaire : Dieu, mon prochain, moi.

Pasteur Bridel : Je m'accorde très volontiers à ce qu'a dit l'abbé Marmy, en précisant peut-être que, pour nous protestants, le prochain est surtout celui qu'on reçoit, celui avec lequel il s'agit d'entrer en dialogue.

M. Panchaud : *Que pense Me Cornec du triangle proposé par l'abbé Marmy. Votre conception laïque ne le prive-t-elle pas de sa pointe ?*

Me Cornec : En effet. Notre conception procède d'une idée tout autre : Vous partez de la révélation, et pour vous toute âme que n'a point touchée cette révélation est une âme à conquérir. Notre notion du prochain est plus réaliste, plus pratique : nous constatons qu'en 1967 le monde est devenu si petit, les intercommunications si faciles et si rapides, que les trois milliards d'êtres qui vivent avec nous sur cette planète constituent, qu'on le veuille ou non, notre prochain. La télévision, par exemple, confond journellement le prochain immédiat et le prochain lointain. Ce fait est

essentiellement nouveau, et l'unité énorme, fondamentale, que nous impose le rétrécissement du monde nous conduit à une notion du prochain très éloignée de la notion biblique de charité. Notre conception s'appuie bien davantage sur celle de solidarité et de respect d'autrui.

M. Panchaud : *Je demanderai aux ecclésiastiques si l'Eglise a conscience de cette nécessité de passer de la notion de charité à celle de solidarité.*

Abbé Marmy : Il y a quelque chose d'inquiétant pour le chrétien dans ce que vient de dire Me Cornec. Si les non-chrétiens voient en nous des gens qui n'ont pas élargi la notion de charité aux dimensions du monde, c'est évidemment que la communauté chrétienne n'a pas suffisamment vécu cette charité. Cet idéal de charité chrétienne, nous le déformons souvent dans la pratique en érigeant des barrières qui, vues du dehors, nous font apparaître étroits et dépourvus de charité. C'est l'aspect étriqué du cléralisme qui joue ici, je l'avoue.

Pasteur Bridel : Si l'on se réfère à l'Evangile, il est certain que le prochain revêt pour le chrétien un aspect beaucoup plus individuel que social. L'Evangile pourrait en effet nous induire en erreur : à part des contacts relativement rares de Jésus avec la foule — et des foules villageoises encore — il est presque toujours question pour lui de rencontres et d'entretiens individuels. Peut-être est-ce pour cela qu'au cours des siècles les Eglises ont presque toujours privilégié les relations individuelles, au point d'en faire l'unique relation spirituelle valable. Or, voici, comme le fait remarquer Me Cornec, que nous sommes littéralement engloutis par des relations collectives, et que maintenant la question urgente est de savoir ce que nous allons faire pour y adapter l'Eglise. C'est à cause de cette vieille tradition de relations individuelles que nous nous trouvons désemparés par ce phénomène. Il n'y a qu'à voir le désarroi de certains esprits apparus lors de Vatican II ou lors de la Conférence œcuménique des églises, l'automne dernier. Il existe un véritable clivage au sein de la chrétienté entre ceux qui continuent à prétendre que l'Eglise n'a pas à s'occuper de questions sociales, et ceux qui voudraient qu'elle s'occupe en priorité de cela.

Nous sommes en train de vivre cette tension terrible dans le cadre des missions outre-mer. Les relations individuelles, les mini-relations que s'étaient efforcés d'établir les missionnaires sont aujourd'hui balayées par un raz-de-marée idéologique et social qui remet tout en question.

La solution à ce dilemme est loin d'être trouvée, si elle se trouve jamais. Mais il est certain que l'Eglise est en pleine prise de conscience et que se pose enfin la question de savoir si le chrétien est oui ou non disposé à dialoguer, à servir plutôt qu'à dominer.

Père Råber (Fribourg) : Si l'on remonte aux sources, toutes les religions ne sont-elles pas fondées sur un sentiment commun : l'intérêt profond pour autrui, pour ce qu'il y a de divin en l'autre. Cette croyance profonde en l'origine divine de la créature ne saurait-elle pas être la base sur laquelle nous pourrions élever un idéal commun ?

M. Panchaud : *Ces propos nous conduisent au problème du désintéressement de l'action chrétienne. Dans quelle mesure en effet les activités du chrétien sont-elles gratuites ?*

Me Cornec : M. Bridel et le père Räber ont en effet touché à une question des plus délicates. Peut-on vraiment mettre entre parenthèses la croyance en Christ pour ne garder que la croyance en l'homme ? En d'autres termes, l'Eglise peut-elle vraiment mettre au second plan son souci d'évangélisation ? L'Eglise catholique, en particulier, sera-t-elle assez grande pour faire sa révolution et prendre l'engagement de réprimer les excès du cléricisme dont nous avons, nous Français, tant souffert ? Je poserai en particulier la question suivante : l'article 1374 du droit canon qui fait obligation aux parents catholiques, chaque fois que cela est possible, de mettre leurs enfants dans une école catholique, est-il encore en application ? J'ai eu de la peine à constater que Vatican II n'avait pas du tout fait peau neuve sur ce point ?

M. Panchaud : *Je ne voudrais pas que nous nous engagions sur le problème délicat de l'école laïque. Toute religion, toute idéologie tente en effet de former ses jeunes dans un sens qui lui soit favorable. Le problème central qui nous occupe est ailleurs : il est de savoir si l'on peut éduquer les jeunes qui nous sont confiés à la solidarité, à l'amour concret du prochain en dehors, ou mieux au-delà de tout attachement précis à une religion.*

Abbé Marmy : Nous reconnaissons cette ambivalence qui nous donne parfois une âme de propagandiste alors que nous voudrions avoir un désintéressement absolu. A ce point de vue, le schéma sur l'éducation incriminé par Me Cornec est loin d'être le meilleur du Concile. Le catholicisme reste encore partagé entre l'esprit de prosélytisme et l'esprit de charité, mais le grand espoir de notre époque est de sentir la naissance d'un mouvement profond de respect pour l'homme et sa liberté intérieure.

Pasteur Bridel : Ne pourrions-nous pas dire simplement que nous découvrons maintenant que nous sommes tous des hommes, et que nous le sommes ensemble ?

Nous apprenons durement qu'une certaine manière de

servir avec une volonté de puissance est en train de s'écrouler. Et nous comprenons que nos Eglises ne doivent plus faire séparément ce qu'elles peuvent faire ensemble.

M. Fonvielle (France) : La notion de charité ne me satisfait pas entièrement, car j'y retrouve toujours un sentiment de hiérarchie, avec l'image d'un supérieur qui accorde quelque chose à un inférieur. J'y substituerai la notion de compréhension, de connaissance profonde de mon partenaire.

M. Panchaud : *J'en reviens à ma question centrale. Finalement, que devons-nous faire en tant qu'éducateurs. Ne devons-nous pas nous efforcer de refréner, par tous les moyens, ces mouvements de passion centrifuges ? Notre rôle n'est-il pas, après tout, de ne jamais imposer de parti, mais d'amener l'enfant à comprendre les problèmes d'autrui et à rechercher le dialogue sous toutes ses formes ?*

Pasteur Bridel : L'éducation est d'abord un problème de vérité. Mais ce n'est pas simple, car la passion gâte tout.

Me Cornec : Ne pourrions-nous pas nous rallier à un humanisme laïque fondé sur le respect de l'opinion d'autrui, sur la liberté de pensée, sur l'égalité des races, des ressources, des civilisations. Ne serait-ce pas le seul œcuménisme possible à travers toute la diversité qui existe aujourd'hui dans le monde ?

Abbé Marmy : Si les agnostiques, les laïques, les chrétiens — et tous les autres — arrivent à ne plus se jeter la pierre, mais à être pour les autres des éléments de vigilance et des occasions de progrès, tout espoir est déjà permis.

Enfin, je dirai que rien dans le domaine de l'esprit ne saurait être considéré comme définitif. Il faut inlassablement tout remettre en question, il faut que l'esprit demeure sans répit en quête. C'est à cette mise en question que nous avons été soumis ce matin, et nous nous trouvons enrichis.

L'apprentissage de l'autonomie

Résumé de l'exposé de M. Jean Cardinet, professeur à l'Université de Neuchâtel.

I. LE CONFLIT CONTRÔLE-CONFIANCE

1. De nombreux enseignants ont connu des situations particulières qui leur ont montré la capacité des élèves à se diriger eux-mêmes. Cependant, la réaction la plus fréquente des maîtres est de considérer que l'autonomie des élèves serait une solution idéale si l'on pouvait leur faire confiance.

2. Pourquoi pense-t-on qu'on ne peut pas faire confiance aux élèves ? On trouve à la base de cette méfiance un lieu commun philosophique, **l'opposition entre l'individu et la société**. Les valeurs sociales sont perçues par l'individu comme un « devoir » alors que ses intérêts propres sont ce qui détermine son « plaisir ». Comme on peut s'adresser à l'élève considéré soit comme cellule sociale, soit comme individu, il en découle soit l'attitude pédagogique puritaine (faire travailler par devoir), soit l'attitude pédagogique qui s'y oppose (faire du travail un jeu).

La première conduit à un système de conditionnements extérieurs (on donne de bonnes habitudes à coup de récompenses et de punitions).

La seconde cherche à s'appuyer sur la spontanéité intérieure de l'élève (on croit à un besoin naturel de création qu'il suffit de libérer).

Le conflit contrôle-confiance apparaît alors comme un choix philosophique arbitraire dépendant des valeurs personnelles de l'enseignant.

II. LA SOLUTION DU CONFLIT

Les études récentes de psychologie sociale montrent que dans le cas des petits groupes l'opposition disparaît.

On trouve que les membres d'un groupe suivent des lois indépendantes de leur plaisir propre qui s'imposent à eux avec force : ce sont les « normes » de leur groupe. Pourtant, ces normes ont été créées par les membres eux-mêmes. On peut donc y trouver la base de l'autonomie souhaitée : **on pourra faire confiance aux élèves s'ils forment un groupe dont les buts sont favorables au travail scolaire.**

Le problème pratique de l'enseignant est ainsi d'obtenir cette attitude positive dans sa classe, c'est-à-dire de faire changer des attitudes collectives généralement opposées au

départ. (Les cas problèmes individuels se régleront alors souvent d'eux-mêmes dans la mesure où ils n'étaient que l'expression d'une opposition collective.)

III. LES CONDITIONS DU CHANGEMENT D'ATTITUDE

Première loi. — Il est plus facile de modifier l'attitude d'individus pris en groupes que d'individus isolés.

Raison : La pression du groupe se manifeste par diverses sanctions (ridicule, etc.) contre les déviants. Dans le cas d'une discussion collective, les normes de tous évoluent ensemble et se cristallisent à un niveau qui fait au contraire que ne pas suivre la nouvelle règle serait mal vu.

Recherches de détail : Des quatre facteurs : discussion en groupe, engagement public, formulation d'une décision commune, degré d'accord dans le groupe concernant cette décision, seuls les deux derniers se révèlent essentiels. Ils représentent la présence d'une force positive et l'absence d'une force négative vis-à-vis de la décision. La formation autoritaire d'une décision par le leader ne mobilise pas l'énergie personnelle des membres.¹

Deuxième loi. — Les individus et les groupes résistent au changement, sauf s'ils ont eux-mêmes décidé ce changement.

Exemple : la productivité après changement des méthodes de travail, selon que les ouvriers

1. ont participé directement aux discussions, ou
2. par l'intermédiaire de représentants, ou
3. ont été mis devant le fait accompli.

Raison : Toutes les positions acquises sont menacées, sauf si l'on accorde une possibilité d'intervention effective pour contrôler le changement.

Application pédagogique : deux groupes d'étudiants sont comparés. Ils reçoivent les mêmes cours des mêmes professeurs, mais dans l'un des groupes une discussion est conduite sur les raisons de vouloir et de ne pas vouloir des notes élevées, les étudiants se fixant l'amélioration à atteindre. A la fin du semestre, ils avaient dépassé leur objectif, l'autre groupe restant en arrière.

IV. LES TECHNIQUES DE LA DÉCISION EN GROUPE

1. Etudier la situation

Pourquoi un changement est-il désirable ? Qu'est-ce que l'on veut obtenir, qu'est-ce que l'on veut changer ? Qui doit changer ?

2. Préparer la discussion

Le groupe doit être mis en mouvement. Il faut pour cela des forces qui l'écartent du statu quo et des forces qui l'attirent vers une solution plus désirable. Rechercher les raisons du changement du point de vue des élèves.

3. Présenter la situation au groupe

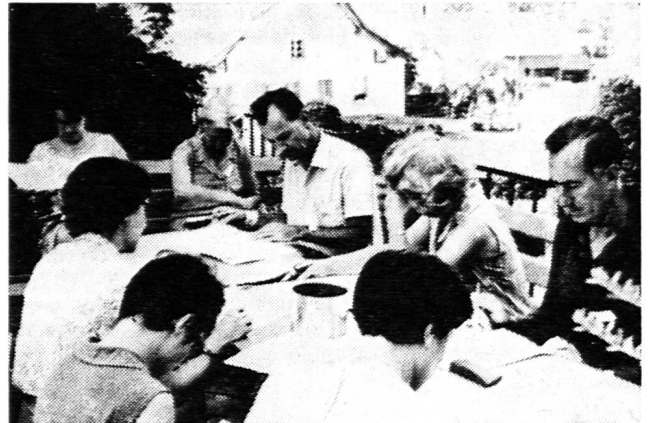
— La situation doit être présentée sous une forme qui ne critique pas le groupe sinon il éprouverait le besoin de

¹ Une expérience américaine est significative à ce sujet. Lors de la dernière guerre, il importait de faire augmenter la consommation des abats de boucherie, les meilleures viandes étant envoyées aux soldats sur le front. On organisa donc des tournées de conférences au cours desquelles un spécialiste expliquait la qualité nutritive des abats, les raisons sociales de la campagne, donnant des recettes de cuisine et toutes autres informations nécessaires.

Dans d'autres groupes, le conférencier se contentait de poser le problème à ses auditeurs, les laissant ensuite discuter librement et donner leur avis positif ou négatif.

Dans les deux cas, l'assemblée prenait une décision et les participants s'engageaient à consommer des abats pendant les semaines qui suivaient.

Un mois plus tard, sans avertissement, enquête auprès des participants : parmi ceux qui avaient suivi les conférences du type traditionnel, 3 % seulement avaient consommé des abats, contre 32 % de ceux qui avaient pris part à la discussion libre.



Application pratique : travail en groupe

se défendre plutôt que de trouver une solution. Dans ce but, le maître peut faire analyser la situation aux élèves eux-mêmes, pour que ceux-ci expriment les raisons nécessitant le changement.

— Ne pas présenter de solution ni favoriser au départ une solution aux dépens d'une autre¹. Si le maître n'est pas prêt à laisser le groupe faire une bêtise, il ne doit pas leur laisser l'illusion de la liberté. En revanche, le maître doit fixer au départ les limites de compétence du groupe et le cadre de données que la solution choisie devra respecter.

4. Conduire la discussion

— Quitter le rôle de l'interrogateur et ne pas évaluer les idées présentées.

— Eviter le piège du conformisme, les élèves percevant souvent une discussion conduite par le maître comme une interrogation appelant des réponses en accord avec les exigences du maître, et non comme l'expression de leur libre choix. Dans ce cas, l'effet des décisions prises serait nul sans la motivation réelle des élèves.

— Eviter les évaluations, mises en accusation, etc. chez les élèves. Il est plus facile de blâmer quelqu'un que de résoudre un problème positivement. Reformuler le problème en termes de situation.

— Le but de la discussion est de permettre à chacun de s'exprimer pour que chacun sache la position finale des autres et qu'ainsi de nouvelles normes s'instaurent. Il doit donc contrôler partiellement le temps de parole alloué à chacun.

— Le maître doit recentrer la discussion en redéfinissant les questions à débattre. Il doit montrer la relation entre les diverses idées exprimées et en faire la synthèse, ce que les enfants ne peuvent généralement pas faire. Il doit souligner les étapes accomplies et résumer fréquemment les points acquis et les nouveaux objectifs de la discussion. Utiliser largement le tableau noir.

— Il doit attirer l'attention sur les faits négligés par le groupe, sans en tirer pour autant de conclusions.

5. Arriver à une décision

— Sans décision, la discussion a peu d'effet. Pourtant, ne pas utiliser le vote pour décider. Cela brise la classe en factions ennemies.

— Il faut arriver à des décisions de synthèse acceptées de tous les élèves parce qu'elles tiennent compte du point de vue de chacun. Ceci implique de guider la recherche des élèves vers des solutions plus riches, qui intègrent le point de vue des minorités.

¹ Si le maître formule trop tôt sa solution, le temps prévu pour la discussion sera rempli par des objections.

— Accepter des solutions partielles (solution à l'essai ou alternée, ou une partie du temps, etc.) qui assurent plus facilement l'acceptation du changement. Il doit être possible, après expérience, de reprendre le problème et d'arriver à une solution définitive.

6. Décider d'une date pour l'évaluation des résultats obtenus

— C'est cette précaution qui permet de remettre en cause des solutions insatisfaisantes ou insuffisantes sans menacer le groupe par une critique.

— Si tout va bien, le fait d'en prendre acte renforce la cohésion du groupe.

V. CONCLUSION

Manipulation ou éducation ?

Les techniques de groupe sont comme les autres techniques, bonnes ou mauvaises selon l'usage qu'on en fait. A long terme, c'est seulement le respect de la liberté et de la personnalité des élèves qui permet au maître de continuer à jouer son rôle.

L'aspect éducatif des discussions de groupe est à souligner : c'est là que les élèves apprendront à jouer un rôle dans une société d'adultes. La dualité de statut, si pénible aux adolescents, sera atténuée. L'autonomie du groupe sera aussi le chemin de l'autonomie individuelle.

Rôle de l'école dans la préparation psychologique au monde du travail

Résumé de l'exposé de M. J. L. Delcourt, professeur à l'École normale de Neuchâtel.

Dans de nombreux pays se manifeste une tendance à confier à l'école un rôle dans la préparation psychologique des jeunes au choix d'un métier et à leur adaptation au monde du travail. L'importance de la vie professionnelle pour l'homme n'est sans doute pas à prouver, mais bien l'opportunité de confier à l'école une mission nouvelle dans ce domaine.

La situation présente s'explique par l'histoire de l'orientation professionnelle. Partie d'un souci de sélection, l'orientation se mit bientôt au service d'individus hésitant quant au choix de leur carrière, ce qui l'amena à s'occuper d'un nombre croissant de jeunes. Les observations des praticiens autant que les progrès de la psychologie génétique firent douter de l'efficacité d'une O.P. prodiguée en un moment du temps et accréditèrent peu à peu l'idée d'une information continue.

Ce point de vue s'accorde avec nos connaissances actuelles sur la genèse de la représentation du monde et de l'insertion sociale. Mais admettre une perspective longitudinale conduit naturellement à cette conviction que seule l'école peut assurer une tâche qui échappe aux parents en raison de sa technicité et aux orienteurs en raison de son envergure et de son aspect collectif.

L'étude du choix d'une part, et de l'adaptation d'autre part, nous renseigne sur le contenu d'une intervention éventuelle de l'école. Il s'agirait pour elle d'intéresser précocement les élèves aux réalités du travail, de leur donner du monde économique une idée plus précise et plus complète, de les aider à se mesurer aux exigences des métiers et enfin de leur faire découvrir les valeurs du travail.

Un enseignement et une éducation spécifiques ne pourraient être qu'en partie confiés à des maîtres spécialisés, chaque enseignant se devant de rester présent aux besoins explicites de ses élèves en cette matière. En outre, il serait profitable d'insister sur les facteurs suivants qui sont des accélérateurs puissants de la maturation vocationnelle :

— attitude de l'élève envers le travail scolaire qui doit être effectué déjà avec une authentique conscience professionnelle ;

— établissement d'un rapport tel entre maître et élèves qu'il les libère d'une attitude de dépendance au profit d'une centration plus ferme sur les objectifs à atteindre ;

— apprentissage de relations constructives entre égaux au sein du groupe de travail, groupe dans lequel chacun est appelé à jouer son rôle et à respecter celui des autres.

Bien des obstacles sont encore à lever avant que l'école puisse se sentir pleinement responsable de la préparation psychologique des élèves à leur avenir professionnel (igno-

rance des processus du développement vocationnel, manque d'intérêt et d'incompétence chez beaucoup de maîtres, absence d'une didactique appropriée). Il semble toutefois qu'il y aurait là un champ d'action d'une grande valeur pédagogique : l'école y trouverait une occasion d'intégrer mieux un aspect important de la vie ; les élèves y gagneraient de se situer plus exactement dans la continuité de leur devenir social.

Discussion

Père Râber (Fribourg) : Je suis d'accord avec l'importance que vous donnez à l'école dans le domaine de l'orientation professionnelle, mais je pense qu'il ne faut pas minimiser le rôle des orienteurs spécialisés. Que l'école donne une préparation générale, j'en conviens, mais les conséquences du choix de la profession sont telles que ce choix doit être guidé par des spécialistes. Le maître est toujours un peu influencé subjectivement, ainsi que les parents. L'orienteur spécialiste est plus neutre, plus objectif.

M. Delcourt : Le rôle de l'école dans ce domaine, outre celui très général de préparation au travail volontairement soigné et d'apprentissage à la vie en société, est essentiellement d'information. Le maître se préoccupera, tout au long de son enseignement, de faire passer un certain nombre de données sur le monde des métiers. Tout ce qu'il peut dire à ce sujet viendra naturellement s'intégrer au fil des leçons, sans qu'il soit besoin de moments fixés d'avance. C'est une tournure d'esprit qu'il importe de susciter plutôt qu'une branche supplémentaire au programme.

Les orienteurs de profession — qui gagneraient à avoir été des enseignants — feront surtout quant à eux de l'orientation individuelle.

M. Tits (Belgique) : Il faut distinguer l'orientation professionnelle des adolescents de 14 à 15 ans, au sortir de l'école obligatoire, de celle des jeunes gens arrivant au terme des études secondaires, vers 18 ou 19 ans. On se préoccupe beaucoup moins de celle-ci que de celle-là, et ne pensez-vous pas que ce soit une lacune importante ?

M. Delcourt : Vous avez raison, l'orientation des jeunes en cours ou en fin d'études est encore loin d'être au point.

M. Rochat (Montreux) : Face à la crise des professions manuelles qui menace d'inanition des secteurs entiers de l'économie (alimentation, bâtiment, fonderie) ne pensez-vous pas qu'il faudra peut-être arriver à influencer le choix des jeunes vers certains métiers menacés d'abandon et pourtant nécessaires à l'équilibre économique ?

M. Delcourt : Votre question soulève un problème important, qui ne saurait être résolu sans des décisions de haute politique. Les régimes totalitaires ne craignent pas d'influencer ce choix, mais notre économie libérale ne s'est encore jamais risquée à intervenir directement. Je pense qu'une information professionnelle aussi précise et complète que possible sera plus efficace et en tout cas moins dangereuse qu'une pression exercée d'en haut.

M. Panchaud : *Un point m'a frappé dans votre exposé, ce nombre élevé d'enfants qui, interrogés sur leur avenir, disent ne pas s'en inquiéter. J'aimerais savoir les raisons de ce manque d'intérêt. N'y a-t-il pas tout d'abord les exigences scolaires actuelles et le fait que l'on sait que la condition préalable à tout choix est l'obtention d'un diplôme. Dans une société moins attachée que la nôtre au diplôme, la préoccupation dominante de l'école pouvait être la profession.*

Mais je vois encore une autre raison à ce désintéressement, et ceci à tous les niveaux, étudiants compris : l'avenir préoccupe moins nos jeunes parce qu'ils pensent que la période de suremploi actuelle leur assurera de toute façon un emploi.

Enfin, les professions évoluent avec une telle rapidité qu'il est toujours plus difficile à un jeune de s'imaginer comment se présentera dans 15 ans tel métier envisagé. C'est autant de facteurs qui rendent l'orientation professionnelle de plus en plus ardue.

Mlle Baechtold (Lausanne) : *Ces difficultés d'orientation ou d'information professionnelle ne proviennent-elles pas de ce manque de communicabilité entre le monde des adultes et celui des adolescents qu'ont dénoncé plusieurs conférenciers, M. Ducommun entre autres, et M. Feldmann quand il disait que très souvent l'enfant ignore où travaille son propre père ?*

M. Delcourt : Toutes vos remarques montrent combien l'orientation professionnelle est une tâche complexe, imbriquée qu'elle est entre la fonction scolaire et les besoins de l'économie. Rien n'est plus délicat, pour ne citer qu'un exemple, que de présenter une profession sans glisser dans la propagande ou le dénigrement, et ce n'est pas le moindre souci des responsables — scolaires ou spécialistes — de conserver une juste objectivité dans ce domaine.

Les relations avec la société de l'enfant placé en institution

Du magistral exposé du Dr Bergier, chef du service vaudois de l'enfance, nous ne retiendrons, faute de place, qu'un fragment plus directement en rapport avec l'éducation sociale des enfants normaux que sont très généralement nos élèves. Le texte complet de la conférence ayant paru dans le No 38 de la revue « Ensemble », bulletin de l'Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés (rédacteur François Schlemmer, Madeleine 10, 1204 Genève), nous y renvoyons le lecteur intéressé par les conditions d'éducation particulières à l'enfant placé en institution.

... Si l'évolution se fait normalement dans le cadre de la famille, si la base de la socialisation est bonne, alors l'enfant n'a pas beaucoup de difficultés à s'intégrer dans les autres groupes, à l'école particulièrement. Il adopte tout naturellement vis-à-vis de la maîtresse le mode de relation établi en famille, vis-à-vis de la mère ou de son substitut. De même avec les camarades, il a les mêmes réactions qu'avec les frères et sœurs. Cette projection, ce déplacement sur les maîtres et sur les camarades des sentiments qu'il éprouve pour les parents et pour la fratrie est caractéristique dans de très nombreux cas.

Toutefois l'attitude des maîtres (ou des éducateurs) et des camarades est souvent différente de celle des parents ou des frères et sœurs. Il arrive qu'un enfant trouve tout d'un coup un maître (ou un éducateur) qui le domine véritablement, qui possède une vraie autorité, un maître ou un éducateur qu'il peut admirer, tandis que l'image paternelle était inexistante ou totalement dévalorisée. De même il peut tomber sur des camarades amicaux et sociables alors qu'il n'avait que des relations hostiles avec ses frères et sœurs. Alors son comportement se transforme et le mode de relation peut se modifier dans un sens favorable. Inversement, l'attitude inadéquate d'un maître faible, méprisant, injuste ou terrifiant, la fréquentation de camarades douteux ou agressifs, le rejet par ces derniers, peuvent avoir pour conséquence une régression ou une déviation de la socialisation. L'enfant pénètre dans le groupe de ses pairs et son comportement va dépendre des réponses qui seront données à son attente, des influences, des interférences et des interréactions à l'intérieur du groupe. Il serait trop long de décrire ici en détails le développement de la socialisation dans

le groupe d'enfants, le rôle extrêmement important du jeu dans l'apprentissage très laborieux pour l'enfant de la coopération et de la solidarité. Comme l'a montré Piaget, c'est souvent à travers les jeux, les jeux compétitifs plus particulièrement, que l'enfant accepte finalement la soumission à la règle, qu'il acquiert le sens de la justice et de la loyauté dues aux partenaires. Peu à peu, dans le cercle de la famille comme dans la société de ses camarades, l'enfant bien éduqué apprend à accepter les circuits affectifs qui existent en dehors de lui. Il tient compte un peu mieux des autres et de leurs besoins. Progressivement et très lentement, il apprend l'échange et donne de temps en temps quelque chose de lui-même.

C'est pendant la période dite de latence, entre 5 et 12 ans environ, que l'enfant apprend à renoncer à quelque chose, en donnant à ce renoncement la valeur d'une offrande. Pendant cette même période, il apprend encore à retarder la satisfaction de ses désirs parce qu'il se heurte aux hommes et aux choses. Au cours de l'apprentissage des rapports sociaux, il apprend enfin les inhibitions et le contrôle de soi. Il doit être finalement capable de réprimer certains désirs.

Après cette succincte description de la socialisation de l'enfant, suivons plus attentivement, en nous référant à Gesell, la courbe de la sociabilité, et du mode de relation avec l'autre sexe, chez l'enfant puis l'adolescent, année après année, dès l'âge de 10 ans.

A 10 ans l'enfant est attaché à ses parents, à sa mère, tout en admirant particulièrement son père (nous parlons évidemment de l'évolution de l'enfant vivant dans l'atmosphère paisible d'une famille unie). L'enfant de 10 ans participe encore très volontiers aux activités familiales. Il décharge fréquemment son agressivité sur ses frères et sœurs. Il recherche la bataille avec les copains, les garçons évidemment. Ils se mélangent très facilement, ne forment pas de groupes stables, jouent avec tous ceux qu'ils rencontrent, se réjouissent d'avoir beaucoup d'amis. Les filles aiment intriguer. Elles se boudent volontiers mais ces bouderies ne durent pas. Les filles prennent bien conscience de la différence des sexes mais n'ont pas encore en général d'intérêt pour les garçons.

A 11 ans l'enfant commence à résister à ses parents, de-

vient plus exigeant par rapport aux activités familiales mais y participe encore avec plaisir. Il est un peu plus perturbateur dans le cadre familial, toujours très combatif avec ses frères et sœurs. Les garçons commencent à manifester plus de discernement dans le choix des compagnons de jeu, jouent un peu moins avec n'importe qui, continuent à se battre pour le plaisir, essaient leur force, se réconcilient très rapidement. Chez les filles, la bataille se fait en paroles ou à l'aide de bouderies. Certaines filles prennent position contre les garçons mais les deux sexes se regroupent entre eux. Les garçons observent de loin les filles, les taquent, leur lancent des boules de neige, mais c'est souvent les filles qui les provoquent.

A 12 ans l'enfant aime toujours la famille mais recherche plus activement la compagnie des amis au-dehors du foyer. Les garçons choisissent vraiment leurs amis. Le garçon de 12 ans protège souvent les petits de moins de 5 ans avec lesquels il joue assez volontiers. Pour les grands, ceux de 16 ans, 17 ans, il arrive assez souvent qu'il leur voue un véritable culte, les admire, les imite. Avec ceux de son âge, il reste très querelleur. Chez les filles, l'intérêt pour les garçons se dessine nettement mais les groupes garçons et filles restent encore assez séparés et informes.

A 13 ans le garçon se retire progressivement des activités familiales, se montre plus renfermé. C'est la phase du recueillement du Moi, selon Debesse. L'adolescent aime souvent rester seul. Il est moins proche, moins confiant dans ses rapports avec sa mère et son père. Il est très susceptible, ne veut plus que l'on se mêle de ses affaires. Il n'a plus qu'un ou deux amis mais alors beaucoup plus intimes. Certains se montrent misogynes. Les filles gravitent autour des garçons plus âgés. Elles sont très critiques.

A 14 ans c'est la phase d'affirmation dans l'opposition. L'adolescent se montre narcissique, possessif, ne supporte plus du tout que l'on touche à ses affaires. Sa rivalité avec ses frères et sœurs est particulièrement apparente. En revanche, il recherche au-dehors à entrer dans des groupes plus larges, pour pouvoir s'affirmer en groupe. A cet âge, les garçons s'intéressent encore moins aux filles que les filles aux garçons.

A 15 ans l'adolescent s'éloigne souvent de ses parents, trouve plus de satisfaction sociale à l'extérieur. Il croit qu'il n'a pas assez de liberté et supporte mal les contraintes. Avec les copains, il est très sociable. Il recherche ses amis en raison de la communauté d'intérêt. La fille sélectionne ses amitiés, recherche surtout une confidente. Toutefois, la fréquentation des garçons les attire très particulièrement, alors que les garçons de cet âge restent en moyenne beaucoup plus réservés vis-à-vis des filles.

A 16 ans les conflits devraient s'apaiser quelque peu. La discussion avec les parents, le père surtout, se place progressivement sur un niveau adulte. L'adolescent manifeste de plus en plus d'intérêts extérieurs. C'est la phase de la délivrance du Moi selon Debesse. L'adolescent sort de la phase d'opposition et d'exaltation en cherchant son propre écho chez autrui. Il se projette et se décharge. Il le fait grâce aux amitiés qu'il contracte à cette époque. Les amitiés juvéniles favorisent le développement de la personnalité de l'adolescent, préparent les amitiés adultes qui sont fondées sur l'estime réciproque et la confiance. L'amitié oblige l'adolescent à sortir de lui-même et à perdre son égocentrisme enfantin. Pour cet ami qu'il admire, qu'il veut tout à lui, qu'il imite, il est parfois capable d'accepter de réels sacrifices. C'est une école d'altruisme, et de dévouement et l'adolescent en a très besoin. Les amitiés passionnées de l'adolescent représentent souvent les répétitions générales du véritable amour. En effet, la naissance du sentiment amoureux détermine une autre et très importante forme de relation sociale chez l'adolescent. Vous connaissez la courbe du développement de ce sentiment depuis l'apparition des premiers désirs, de cette première poussée diffuse de sensibilité affective, des premières curiosités sexuelles et des premières vagues de l'érotisme, les hésitations jusqu'au moment de la polarisation de la pulsion sexuelle sur une personne de l'autre sexe, jusqu'à la recherche du partenaire, les premières expériences sexuelles — qui ne sont pas obligatoires mais qui sont très fréquentes et précoces de nos jours — plusieurs liaisons à travers lesquelles le besoin de tendresse se développe, besoin d'admiration, de dévouement, besoin de protéger ou d'être protégé, enfin la constitution du véritable sentiment amoureux avec l'harmonisation et la fusion de l'instinct sexuel et de l'émotion de tendresse, l'amour qui trouve un plein épanouissement dans le mariage.

Il faut donc que l'adolescent puisse s'épanouir socialement. C'est une longue évolution qui se poursuit tout au long de l'adolescence. C'est en multipliant les échanges sociaux que l'adolescent parvient peu à peu à triompher de ses inhibitions. Toutes les formes du don de soi lui aideront à dominer son émotivité, souvent très intense à ce moment, et à sortir de sa tendance à se replier sur lui-même. Certains le feront dans un service social, le scoutisme ou une autre activité de ce genre, d'autres dans la pratique d'un sport, de la danse, d'autres encore dans des travaux manuels ou dans l'expression artistique. Le jeune a besoin pour se former de se traduire lui-même et de s'extérioriser d'une manière ou d'une autre. Il faut lui en donner les moyens. D'où l'importance des sociétés sportives, de tous les groupements de jeunes, des jeunesses musicales et de tous les clubs de loisirs.

Henniez-Lithinée

*la boisson
de toute heure*

Non-directivité et autogestion pédagogique dans une classe d'orientation

(garçons de 14-15 ans)



Un argument frappant (M. Fonvieille est le troisième depuis la droite)

Plan-résumé de l'exposé de M. Reymond Fonvieille, instituteur à Gennevilliers - France.

INTRODUCTION

On a toujours recherché des techniques d'apprentissage ou d'activation, jamais une technique d'attitude éducative.

La non-directivité est d'abord une attitude envers l'élève. Le pédagogue non directif se refuse à imprimer aux élèves une direction quelconque, se refuse à penser que les élèves doivent penser, sentir ou agir d'une manière déterminée. Il témoigne qu'il a confiance dans les capacités d'autogestion de sa classe.

SITUATION DE L'EXPÉRIENCE

I. Le milieu socio-familial

Il s'agit d'une population de la banlieue ouvrière de Paris marquée par l'accroissement constant d'un sous-prolétariat importé, d'Africains du Nord ou d'étrangers. Ce milieu social se caractérise :

a) par l'absence de langage

Il ne s'agit pas seulement de l'indigence du vocabulaire, mais d'absence de communication, car le langage adressé aux enfants est la plupart du temps de mode négatif : rudoiement, interdictions, ou par compensation tendresse abêtissante.

b) le rejet du langage

L'école vient renforcer ce mode de communications négatives. L'apprentissage du langage dans de telles conditions fait que les jeunes rejettent la forme et le contenu des communications avec le monde adulte.

c) à propos de la culture et du savoir

La culture traditionnelle, celle de l'homme pourvu et cultivé, ne peut être acceptée comme héritage par ces « fils de rien » du prolétariat. Ils ne la comprennent pas.

Pas plus qu'ils n'acceptent comme savoir la nomenclature dont la somme, évaluée en 1887, constituait « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ».

Il faut d'autres moyens de communications que par les mots qui aboutissent à des logomachies d'intellectuels.

Et d'abord apprendre à comprendre ses semblables, tous ses semblables, y compris ceux qui n'ont pas le droit ou la possibilité de s'exprimer.

II. Les individus

Chaque année, depuis 5 ans, se présentent environ 25

garçons de 14 ans, appartenant à ce milieu ouvrier, qui tous ont échoué à l'école et n'ont pu trouver place dans l'enseignement technique pour lequel ils se croient prédestinés.

a) Ce sont des adolescents...

... à la recherche d'un idéal du Moi, d'une image satisfaisante d'eux-mêmes bien difficile à trouver sur le plan scolaire, vu leurs échecs antérieurs ;

... à la recherche d'images identificatoires que ne peuvent leur donner

— ni leurs parents socialement insatisfaits et qui se refusent en tant que modèles ;

— ni l'école, où les maîtres-fonctionnaires sont enfermés dans des personnalités typés : garde-chiourme haïssable, ou mythe du savoir universel inaccessible ;

... et à qui il reste les modèles de la rue : les copains, les idoles sophistiquées.

b) Ce sont des adolescents...

... **angoissés** par la différence entre ce qu'ils sont et ce qu'ils voudraient être, le pire étant quand ils ne veulent pas être ;

... **seuls** — La solitude est un sentiment propre à l'adolescence. Sentiment supportable quand il est le fait du rejet volontaire des images parentales. Insupportable quand il n'y a rien à rejeter et qu'à l'impression de ne pouvoir être aimé s'ajoute la certitude qu'il n'y a personne pour vous aimer.

... qui recherchent parfois des compensations affectives dans l'accomplissement d'une sexualité précoce.

c) *Ce sont des adolescents* dont les difficultés relationnelles impliquent un besoin d'affirmation en dehors de toute relation avec les adultes ;

... et qui ne trouvent comme modèles d'affirmation collective que les bandes de jeunes constituées en marge de la société et condamnées par cette société.

CE QUE JE FAIS

Il est aisé, après cette analyse, certainement incomplète d'ailleurs, de voir quelle ligne va suivre mon action éducative.

I. **Pour compenser les relations négatives** avec le monde adulte, adopter son attitude empathique une attitude résolument, obstinément compréhensive.

II. Donner un sens au langage

- en éliminant tout ce qui n'est pas langage (cris, réprimandes, chantage, menaces, sanctions, bavardage, etc.) ;
- en donnant la parole et en valorisant le sens de la vraie parole ;
 - pour s'exprimer (textes)
 - pour communiquer (correspondance)
 - pour se confronter (discussions) ;
- en acceptant leur langage asocial pour leur permettre de se socialiser.

III. **Faire du savoir et de la culture** une conquête en remplaçant la leçon par la recherche, la passivité de l'auditeur par l'activité du découvreur.

IV. **Donner à ces adolescents à la recherche d'une identité** des identifications satisfaisantes.

- sur le plan individuel, l'éducateur étant « lui-même » et non un personnage ;
- sur le plan collectif, en valorisant le groupe.

APPLICATIONS PRATIQUES

I. Rupture avec le passé, instauration de l'autogestion.

C'est l'opération-choc du jour de rentrée où :

- *le maître définit son rôle* : « Je suis là pour vous aider à travailler, non pour vous y obliger. Je vous aiderai à organiser et à faire ce que vous déciderez de faire, mais ce sera à vous de le décider » ;
- *les élèves se trouvent pour la première fois confrontés à des problèmes à résoudre en commun* :
 - organiser matériellement leur cadre de vie ;
 - présenter « leur raison d'être là » ;
 - en dégager les grandes lignes d'un emploi du temps et d'un programme ;
 - inventer les premières institutions qui permettront au groupe de fonctionner.

La démarche de prise en charge de leur propre vie scolaire et des destinées du groupe est amorcée. Jusqu'ici ils ont subi le phénomène scolaire. Il va falloir qu'ils en prennent la responsabilité par :

II. La gérance effective d'une propriété collective.

Alors que les salles de classes habituelles sont des déserts, plus de 20 ans dans la même école m'ont permis d'amasser un matériel considérable qui vise à constituer un milieu éducatif riche. C'est l'héritage que reçoit chaque promotion des promotions précédentes. Cet héritage, ils en ont l'usage pendant l'année et peuvent le faire fructifier.

Le sens de la propriété collective, totalement ignoré, est ainsi découvert en même temps que les difficultés de sa gestion collective. Je n'en suis que le dépositaire, « le gardien ». Ce matériel est simplement à leur disposition et ils peuvent l'utiliser ou non, s'en procurer d'autre ou en fabriquer d'autre car ils ont :

III. Le choix des activités.

De l'ébauche de programme élaborée le premier jour se dégage la nécessité de faire du français et des mathématiques. Egalement de s'informer sur les métiers en vue d'une orientation véritable. Ce sont là en quelque sorte des contenus. Quant aux formes, les diverses classes qui se sont succédé depuis cinq ans ont ou proposé, ou adopté, ou partiellement adopté, ou essayé, ou refusé les activités suivantes : journal scolaire, correspondance (héritées de Freinet), discussions de thèmes, exposés, visites d'usines, visites de musées, enquêtes sur le milieu, étude des grands problèmes du monde contemporain, discussion de l'actualité, dessin, prise de vues et agrandissements photographiques, mécanique automobile, aménagement électrique, expérimentation scientifique, séjours collectifs en auberge de jeunesse, sports, etc.

IV. Les institutions.

De telles prises de décision, l'organisation de ces acti-

vités, leur financement, leur répartition dans le temps, la structuration de l'espace classe nécessitent de nombreuses réunions et de nombreuses institutions. Elles occasionnent des groupements très divers qu'il faut harmoniser.

a) *La structuration quotidienne de la journée.*

Chaque jour commence par des informations (rappel de ce qui est prévu, l'imprévu qui demande à s'insérer dans la journée) suivies d'une mise en place des activités de la journée, du rôle de chacun, des différents groupements.

b) *Les réunions d'organisation, le Conseil.*

Au moins une réunion hebdomadaire, le Conseil, permet la gestion de la classe (propositions d'activités, de dépenses, discussion, évaluation de ce qui est fait, de ce qui est à faire, critiques, réajustements, etc.).

Cette réunion

- est un lieu de parole qui donne un sens au langage ;
- elle matérialise la conscience du groupe ;
- on y apprend des techniques de réunion ;
- on y apprend la conduite d'une réunion ;
- elle est suivie d'une analyse qui met à jour les phénomènes de groupe ;
- elle permet une évaluation permanente de la dynamique du groupe.

V. Les rôles du maître.

Il est temps de se demander les rôles que joue le maître dans ce complexe.

1. Le maître se trouve en face de demandes explicites ou implicites, individuelles ou collectives.

a) *Les demandes inconscientes* visent souvent à la sécurisation — recherche d'un père, ou d'un chef —, en tout cas d'un modèle identificatoire. Elles s'adressent à la personne du maître. J'essaie de les recevoir.

b) *Les demandes sociales* sont celles qui s'adressent au personnage. On lui demande d'enseigner, de tout savoir, de maintenir l'ordre, de faire réussir aux examens... et de s'en borner là. Ces demandes je les rejette en tant que telles. Ce qui va m'amener à développer les techniques de déconditionnement par l'analyse des résistances.

Je tente de donner sécurité affective et matérielle, mais je suis frustratif en ce qui concerne la demande de confort intellectuel.

2. **Une règle impérative** : ne répondre qu'à la demande dans le cadre des règles admises. Le difficile : s'en tenir à ces règles. Quelles sont les demandes qui répondent à un besoin d'évolution (progression ou régression) ; acceptées ? Quelles sont celles qui visent à éviter l'évolution ; refusées ? Autre difficulté : lire les demandes implicites.

3. **Ne jamais assumer deux rôles à la fois.** Dans un groupe, n'importe quel individu, ici les élèves aussi bien que le maître (mais le rôle du maître en tant que puissance investie par la société est plus prégnant) est amené à jouer des rôles très divers : information — organisation — assistance technique — régulation d'une réunion — analyse du groupe, etc.

Il importe qu'il n'y ait pas interférence de ces rôles, afin que chacun sache bien à qui il a affaire.

4. De la difficulté de satisfaire les demandes individuelles au sein d'un groupe.

Cette difficulté m'a amené à différer la réponse à ces demandes et à tenter de les donner sous forme d'une guidance

5. **D'une aide psychologique** facilitée par la création d'une association d'anciens élèves, qu'ils ont nommée « Le Refuge ».

CONCLUSION

Ce n'est là qu'un résumé. Au cours de mon exposé j'ai signalé des techniques que j'ai utilisées pour me faciliter la compréhension des individus et des groupes, telles que

sociogrammes, questionnaires d'évaluation, questionnaires de caractérogie qui, après coup, ne m'apparaissent que comme des amusettes qui ne doivent en aucun cas masquer l'essentiel : la recherche, par la congruence dans la relation, d'une compréhension profonde de chaque individu dans le groupe et hors du groupe, de façon à favoriser les prises de conscience individuelles et collectives, et les situations favorables aux évolutions positives.

Discussion

M. Rochat (*Montreux*): *Je voudrais demander à M. Fonvieille si sa méthode et sa conception de l'école résultent d'une formation particulière, ou, sinon, ce qui l'a poussé à transformer ainsi son enseignement.*

M. Fonvieille: *Je n'ai reçu aucune formation particulière et mon mode de faire procède d'une très longue évolution. J'ajouterais cependant que ce n'est pas par hasard que j'ai adopté cette attitude, car j'ai éprouvé comme élève une véritable haine de l'école. Etant moi-même issu de ce milieu populaire, j'estime que l'école ne m'a pas apporté ce qu'elle aurait dû. J'ai entendu parler de Freinet en 1946, et c'est à partir de l'adoption de ses techniques que j'ai évolué moi-même.*

Mlle Nyfeller (*Neuchâtel*): *Acceptez-vous des stagiaires dans votre classe ?*

M. Fonvieille: *Les centres de formation spécialisée pour l'enfance inadaptée m'envoient officiellement des stagiaires français. J'ai par ailleurs de nombreux visiteurs étrangers, qui sont toujours fort bien accueillis par la classe et bientôt soumis à interview. Je ne puis cependant les accepter sans autorisation formelle, à demander à l'Institut pédagogique national ou à l'inspecteur départemental de l'enseignement primaire.*

M. Labbrozzi (*Italie*): *Quelle part joue la gestion financière dans votre méthode ?*

M. Fonvieille: *Les élèves ont la responsabilité totale de leurs fonds, alimentés par leurs cotisations, par la vente du journal de classe ou d'objets fabriqués, par des tombolas ou autres appels au public. Sur ce point aussi, je leur fais entière confiance.*

Mlle Bartlick (*Allemagne*): *Comment coordonnez-vous votre manière d'enseigner avec celle de vos collègues restés fidèles à l'école traditionnelle ?*

M. Fonvieille: *Je comprends que vous posiez cette question, car c'est souvent le souci de diverger par rapport à l'ensemble du groupe scolaire qui empêche des maîtres de tenter une expérience semblable.*

Je pense qu'il n'y a pas de difficulté majeure pour les enfants à se réintégrer ensuite à une classe traditionnelle. Ils ont pris un sens de l'organisation de leur travail personnel

qui compense une certaine difficulté à s'adapter à un milieu plus anonyme, plus sévère. Quant au programme, je vous citerai l'exemple d'une précédente volée, dans laquelle quatorze élèves avaient échoué le certificat d'études primaires avant d'entrer chez moi. Ils l'ont préparé seuls durant l'année passée dans ma classe, avec le seul secours de conseils individuels et en marge des activités normales. Treize ont réussi et encore le quatorzième était-il de langue étrangère. Je crois avoir prouvé que sans bachotage, sans leçons collectives, sans contrôles systématiques, des élèves ainsi entraînés à l'activité libre peuvent réussir aussi bien, sinon mieux que les autres, les inévitables examens.

M. Aubert (*Yverdon*): *Il doit y avoir tout de même des ombres au tableau. Lesquelles ?*

M. Fonvieille: *Naturellement. Il y a d'abord chaque année le creux du 2^e trimestre, alors que l'intérêt du nouveau s'est affaibli et que l'aiguillon de l'examen d'admission en technique est encore peu sensible.*

Il y a aussi le fait que certains élèves, angoissés par la perspective de leur avenir et traumatisés par leurs échecs passés, s'absorbent à tel point dans leur préparation personnelle qu'ils se coupent délibérément du groupe. Ces gars bûchent parfois seuls des journées entières sans prendre part à aucune activité commune. Cela peut paraître comme un échec sur le plan de leur intégration au groupe ; en fait, ils ont porté leur intérêt ailleurs.

Des vrais échecs ? Bien sûr, des expériences ont raté, des groupes ont fait opposition, d'autres se sont disloqués. Mais même ces non-réussites ont été salutaires : il faut aussi s'entraîner à les entraîner à surmonter les crises.

M. Zolliger (*Zurich*): *Vous est-il arrivé de devoir vous séparer d'un élève qui n'avait absolument pu se faire à ce genre d'enseignement.*

M. Fonvieille: *Je n'ai eu dans ma carrière qu'une seule occasion de renvoi, l'an dernier. Un garçon qui paraissait brillant, mais amoral, qui essayait d'influencer à son avantage le comportement de la classe, et valorisait pour cela tous les incidents négatifs. Son cas a été longuement analysé par ses camarades, à maintes reprises, et c'est eux qui ont finalement demandé le renvoi.*

M. Barbay (*Renens*): *Pouvez-vous juger du prolongement de votre action scolaire sur le comportement de ces jeunes au-delà de l'école ?*

M. Fonvieille: *Je dirai simplement que la plupart des anciens restent attachés à leur classe et que beaucoup venaient nous rendre visite le samedi, jusqu'à ce que le directeur leur refusât l'entrée du bâtiment. L'idée leur est alors venue de fonder une association d'anciens, « Le Refuge », et c'est par là que je reste en contact suivi avec eux. Ils me content volontiers leurs misères et c'est pour moi une satisfaction qui en vaut bien d'autres.*

L'avenir de l'enseignement libre par groupes

Extraits de l'exposé de M. Georges Dubal, psychanalyste à Genève.

L'apport de M. Dubal a consisté surtout à présenter en détail l'expérience de travail en groupes vécue par une classe genevoise de 5^e primaire dirigée par M. J.P. Guignet. Cette expérience ayant fait l'objet d'une émission très remarquée à la télévision, le 1^{er} décembre dernier, nous n'y reviendrons pas.

Nous relèverons cependant quelques passages de l'exposé préliminaire de M. Dubal :

« Les meilleurs élèves, après avoir passé leur maturité ou leur bachot traditionnel, se plaignent de ne pas savoir ce qu'ils vont faire de leur vie, tellement ils se sentent mal adaptés aux choix de l'existence. Cette impuissance se comprend

quand on a subi passivement toute une scolarité afin d'être agréable aux parents, bien vu des professeurs et fier de passer devant ses camarades.

» Quant à ceux qui ont doublé ou qui durent abandonner la course — la majorité — ils osent parfois se plaindre des efforts disproportionnés avec les résultats acquis. Ils ne sont du reste pas les seuls, car de plus en plus la plupart des maîtres ont l'impression d'immenses forces gaspillées. Perte d'énergie et perte d'argent, car les budgets scolaires ne répondent pas aux espoirs des investisseurs...

» Le vœu de santé émis par l'OMS : un état de complet bien-être physique, mental et social, est pratiquement irréalisable dans le régime imposé par l'école à nos enfants... Plus l'atmosphère de la classe est répressive, plus on observe de nervosité, d'agressivité, d'anxiété et de cas de dyslexie... Les réactions de révolte inconsciente des élèves nécessitent des forces coercitives accrues, avec tout un système d'inspection qui nuit au besoin de liberté de l'enseignant, qui à son tour doit supprimer toute liberté chez ses élèves...

» L'imagination, l'intelligence et la gentillesse de la plupart des enseignants, ainsi que leur bonne volonté première et le désir spontané de savoir des élèves, sont toujours récompensés par l'insatisfaction et l'ennui inhérents à ce système concentrationnaire dans lequel élèves et maîtres doivent passer la meilleure partie de leur enfance et de leur jeunesse. La beauté de certains bâtiments scolaires modernes cache souvent une souricière dorée.»

M. Dubal, on le voit, n'y va pas avec le dos de la cuillère. On comprend que son exposé, par ailleurs constructif, ait suscité dans l'assistance des réactions assez vives dont voici l'essentiel :

M. Pulfer (Corseaux) : J'ai été vivement intéressé par l'exposé de M. Dubal, et nous sommes tous persuadés que c'est dans cette direction qu'il faut chercher à améliorer l'école. Mais l'orateur ne niera pas qu'il y a aussi, dans les écoles où ne se pratiquent pas ces techniques, des échanges affectifs heureux et des réussites humaines qui infirment cette « pression infernale » dont il a fait état.

M. Dubal : Ce que vous venez de dire confirme que c'est dans la mesure où il met l'accent sur le climat de sa classe qu'un maître a une influence heureuse. Il n'en reste pas moins que certains élèves se trouvent fort mal du système scolaire actuel. Une jeune amie à qui je parlais récemment des groupes à l'école me disait : « C'est dommage que je n'aie pas vécu cela, car si on me demandait aujourd'hui de choisir entre recommencer l'école ou la chaise électrique, je n'hésiterais pas ! »

M. Panchaud : Je pense qu'il ne faut pas d'absolu en pédagogie. Il faut une mouvance continue, une remise en question de tous les problèmes plutôt que des oppositions

de doctrines. Le plus mauvais service que l'on puisse rendre à la cause de l'école moderne, ce sont des jugements de ce genre. Parce que faux dans un sens comme dans l'autre. Il n'y a pas une école qui tue l'esprit, il n'y a pas une école qui développe absolument tout. Je crois que nous sommes assez sensibles à la complexité de la vie et des conditions de l'enseignement pour nous rendre compte qu'il n'y a pas d'un côté la vérité et de l'autre l'erreur. Nous devons garder une certaine lucidité dans ce domaine, et l'important est que nous soyons convaincus que des progrès sont indispensables.

M. Fonvieille : L'essentiel dans l'enseignement est l'attitude de compréhension manifestée par le maître à l'égard de ses élèves. Un maître traditionnel qui a ce contact avec ses élèves est un excellent maître. En revanche, un maître qui aurait les meilleures intentions du monde, mais qui ne parviendrait pas à établir un contact heureux avec les enfants, deviendrait un facteur d'insécurité et d'échec s'il se risque à de telles expériences. Il ne faut pas faire de querelles de méthodes, mais chercher d'abord — pourquoi pas par les techniques de groupes — à améliorer les hommes.

M. Veillon : Quelle que soit la valeur intrinsèque des techniques de groupes, il ne semble pas qu'elles puissent convenir également à tous les niveaux de l'enseignement, au degré secondaire en particulier, où l'acquisition des connaissances est conditionnée plus directement par l'effort individuel. C'est du moins l'opinion des Russes, telle que je l'ai entendue moi-même en URSS : si l'enseignement moderne, du type Freinet par exemple, est excellent pour la formation du sens social, il paraît moins adapté à l'acquisition des connaissances techniques d'un niveau plus poussé.



En excursion aux ruines d'Avenicum

Discussion générale

Selon le vœu des participants, la dernière matinée fut consacrée à l'examen des obstacles qui freinent encore si fort l'introduction des méthodes modernes d'enseignement non directif. Sans entrer dans le détail d'une discussion extrêmement riche qui tint en haleine trois heures durant ses auditeurs, nous nous bornerons à de brefs commentaires des principaux thèmes abordés.

Si la grande majorité des participants se sont déclarés convaincus, en partie par les débats de la semaine, en partie par leur expérience antérieure, que l'éducation aux rela-

tions humaines est un des buts essentiels de l'école ; si la méthode des groupes et l'enseignement non directif leur sont apparus comme des moyens essentiels d'y parvenir, certains pensent toutefois que des réussites comme celles de M. Fonvieille sont encore trop liées à la forme de personnalité du maître pour être généralisées à tous les types d'enseignants.

D'autre part, il est évident que la période de transition, c'est-à-dire celle où coexisteront école traditionnelle et enseignement non directif, posera des problèmes délicats d'adaptation aux élèves appelés à changer de classe.

C'est pourquoi l'assemblée en appelle aux écoles normales et autres établissements de formation des maîtres pour qu'ils mettent un accent beaucoup plus prononcé sur l'enseignement non directif individuel ou par groupes. Et ceci non seulement dans les leçons didactiques ou dans les classes d'application, mais aussi et surtout dans l'enseignement des branches générales. C'est tout le climat de l'établissement qui devrait — autant que faire se peut — constituer un bouillon de culture pour l'éducation à l'autonomie et aux relations humaines.

C'est évidemment par un changement d'optique chez les jeunes instituteurs qu'une évolution générale de l'école pourra se dessiner à la longue dans le sens espéré. D'intéressantes précisions apportées par les participants sur des réalisations de ce genre, en Suisse allemande et à l'étranger, montrent que cette ambition n'est pas utopique.

Conclusion

Nous n'en saurions trouver de meilleure que la péroraison de notre collègue et ami Fernand Barbay, à l'issue de

cette semaine qu'il a si remarquablement préparée, qu'il a portée en son cœur depuis des mois, et dont le succès a incontestablement comblé son attente :

« Le but de cette semaine ne serait pas atteint si nous n'étions pas absolument conscients que notre école, dans sa forme actuelle, est beaucoup trop individualiste. Si, par la qualité de certains exposés, les débats se sont centrés plus particulièrement sur les techniques de groupes, nous aurions pu mettre en évidence encore bien d'autres moyens d'éducation aux relations humaines. Il en est de beaucoup plus simples, qui ne demandent pas un bouleversement de la classe : montrer aux enfants que l'autre existe, encourager les gestes d'entraide, engager les élèves à collaborer plutôt que toujours exiger un travail personnel, afin que se créent dans la classe le sentiment d'une solidarité, d'une fraternité. Et cela sans atteindre peut-être à ce stade plus évolué qu'est la technique des groupes. Sans nécessairement espérer des résultats aussi exaltants que ceux que l'on nous a décrits, que chacun de nous s'efforce, par les moyens qu'il voudra, d'apprendre à ses enfants à mieux vivre ensemble. »

Liste des participants

Direction du stage

PANCHAUD Georges

VEILLON Armand

BARBAY Fernand

PULFER André

PAILLARD Paulette M^{me}

Professeur de pédagogie à l'Université de Lausanne

Inspecteur scolaire

Directeur des Ecoles

Instituteur

Institutrice

Lausanne, av. Davel 7

Clarens, rue du Lac 6

Renens, ch. des Jonquilles 14

Corseaux-sur-Vevey

Renens, ch. Perrelet 14

Participants

AUBERT Edmond

BAECHTOLD Mireille M^{lle}

BARTLICK Brigitte M^{lle}

BATAILLARD Jean-Marcel

BIGAZZI Pietro

BLASER Annemarie M^{lle}

BOURQUIN Francis

BRAUTIGAM Madeleine M^{lle}

BOCKSBERGER M^{me}

BUHLER-GALL Ulrich

CERNE Marina M^{lle}

CHRIST Hans

CIARPAGLINI Mario

COLOMBO Felicina M^{me}

CORTHÉSY Andrée M^{lle}

CORTHÉSY Berthe M^{me}

D'HAESE Anselme

ETHENOZ Nelly M^{lle}

FONVIEILLE Raymond

GAILLARD Marcelle M^{lle}

GÉTAZ Violette M^{lle}

GONNER Amélie M^{lle}

GRANDJEAN Claude M.

GUERRA Achille

HERBULOT Nicolle M^{lle}

Professeur

Directrice de l'Ecole supérieure

d'infirmières

Etudiante

Maître d'application à l'Ecole normale

Trésorier de la Fraternité mondiale

Institutrice

Instituteur, rédacteur de l'« Ecole bernoise »

Maîtresse d'application à l'Ecole normale

Maîtresse enfantine

Dr phil. Seminardirektor

Fonctionnaire de la

Società Italiana per

l'Organizzazione Internazionale

Professeur

Professeur au Lycée « Segré »

Professeur

Maîtresse d'application

Maîtresse classe enfants durs d'ouïe

Professeur, inspecteur,

directeur de la « Nouvelle Revue

Pédagogique »

Institutrice Ecole privée

Instituteur

Institutrice

Institutrice

Professeur de musique

Instituteur

Professeur, inspecteur

Institutrice

Yverdon, rue du Valentin 48

Lausanne, av. de Chailly 48

Oldenburg (All.), Auguststr. 55

Lausanne, Chantemerle 19

Gênes (It.), Via Roma 4-6

Meilen, alte Landstr. 156

Bienne, ch. des Vignes 5

Morges, rue Louis-de-Savoie 27

Aigle, ch. Dents-du-Midi 9

Kreuzlingen, Seminar

Rome (It.), Palazzetto Venezia,

Via San-Marco 3

Neuallschwil (BL), Bachgrabenweg 16

Turin (It.), Via Guido-Reni 226-c

Porza

Lausanne, av. Rumine 17

Lausanne, Bois-Gentil 136

Malonne (Belg.)

Genève, rue Munier-Romilly 2

Gennevilliers (Fr.), impasse des Nollées

Lausanne, av. de Milan 12

Lausanne, ch. Valency 3

Luxembourg (Lux.), Rollingergrund 149

Fontainemelon, Temple 11

Florence (It.), Via Jacopo-Nardi 22

Areuse, Les Isles 62

KNOLLE Margaretha M^{me}
 KRAMER Heinz
 LABBROZZI Edmondo

LEDERMANN Rose M^{lle}
 LEU Heinrich
 LUZZATTO Marie M^{me}
 MAC ELLIGOTT Thomas
 MAURO Fernanda M^{lle}
 MOTTA Elena
 MELLIGER Hans
 NEUHAUS Germaine M^{me}
 NYFFELER Madelaine M^{lle}
 PORCHET Henri
 PROGIN Marguerite M^{lle}
 RAEBER Ludwig

REYMOND François
 RINIKER Hans
 ROCHAT Jean-Pierre

ROCHAT Jean-Claude
 ROCHE Ch.-A.
 RUFER Hélène M^{lle}
 SEYFFERTITZ Léopoldine M^{me}
 TITS Désiré
 VISSEUR Pierre

ZACCHERELLI Maria M^{me} Guerra
 ZOLLINGER Alfred
 ZWEIDLER Hans

Institutrice
 Instituteur
 Direttore Didattico Assistente di
 pedagogia Università di Urbino
 Facoltà di Magistero
 Institutrice
 Lehrer, Kant. Berufsberater
 Directrice d'école
 Professeur
 Institutrice
 Professeur
 Sekundarlehrer
 Institutrice
 Institutrice
 Maître de classe supérieure
 Institutrice ménagère
 Dr phil. Prof. der Pädagogik
 an der Universität
 Maître de classe supérieure
 Bezirkslehrer, licencié ès lettres
 Directeur des Ecoles primaires
 de Montreux
 Instituteur
 Pasteur, éducateur spécialisé
 Maîtresse d'ouvrages
 Professeur
 Professeur Université
 Directeur de la Fédération mondiale
 pour la santé mentale
 Educatrice
 Instituteur
 Instituteur

Eschwege (All.), Amselweg 11
 Fribourg, Grand-Rue 31

Frisa (It.), Via G.-Marconi 9
 Nyon, route de Saint-Cergue 50
 Altdorf, Attinghauserstr. 50
 Milan (It.), Piazza Umanitaria 2
 Dublin (Irl.), Howth Road, Raheny 748
 Dronero (It.), Via Pasubio 6
 Cueno (It.)
 Moeriken (AG)
 Fresens (NE)
 Neuchâtel, rue P.-Vingle 18
 Perroy (VD)
 Fribourg, route Mon-Repos 21

Fribourg, av. du Guintzet 13
 Cheseaux-sur-Lausanne
 Seengen (AG), Schwerzi

Montreux, Colondalles 27
 Nyon, ch. du Reposoir 5
 Meyrin Genève, ch. Prulay 70
 Bienne, Débarcadère 42
 Vienne (Autr.), Rückertgasse 34
 Bruxelles (Belg.)

Genève, rue Sevray 1
 Florence (It.), Via Jacopo-Nardi 22
 Thalwil, Sonnenbergstr. 73
 Zurich, Birmendorferstr. 636

Les risques du métier

Qu'on nous permette encore de signaler le très original ouvrage qu'a présenté sous ce titre son auteur, Me Jean Cornec, lors d'un exposé hors-programme sur le crédit qu'on peut accorder à un enfant appelé à témoigner en justice, spécialement dans les affaires de mœurs. Cet ouvrage relate six procès intentés à des instituteurs — la brute — le satyre — l'incendiaire — le faune — le bourreau d'enfants — l'obsédé sexuel — qui tous ont pâti terriblement des fausses accusations portées contre eux par des enfants pervers ou

trop imaginatifs. C'est à démontrer ces ténébreuses machinations et à prouver l'extrême fragilité du témoignage enfantin que s'est attaché le maître du barreau parisien. Des faits bouleversants, incroyables, qu'on lira d'un trait, sans oublier que nous sommes tous à la merci de pareilles cabales.

S. et J. Cornec, **Les Risques du Métier**, 220 p. 6 F. Editions SUDEL, 5, rue Palatine, Paris VIe.

Deux assurances
 de bonne compagnie



**Mutuelle
 Vaudoise
 Accidents**

**Vaudoise
 Vie**

**La Mutuelle Vaudoise Accidents
 a passé des contrats de faveur
 avec la Société pédagogique
 vaudoise, l'Union du corps ensei-
 gnant secondaire genevois et
 l'Union des instituteurs genevois**

**Rabais sur
 les assurances accidents**

**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 con-
seillant la création d'une rente
pour leurs vieux jours.

Renseignez-vous sur les nombreu-
ses possibilités qui vous sont of-
fertes 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 con-
ditions que les assurés obligatoires
les enfants de l'âge préscolaire.

Elle assure également facultative-
ment les adolescents de l'âge post-
scolaire jusqu'à l'âge de 20 ans
au maximum et qui n'exercent pas
d'activité professionnelle rému-
née.

Encouragez les parents de vos
élèves à profiter des bienfaits de
cette institution, la plus avanta-
geuse de toutes les caisses-mala-
die du canton.

Siège : rue Caroline 11, Lausanne

Pour favoriser efficacement l'épargne

**l'Union
Vaudoise
du
Crédit**

sert

sur ses livrets nominatifs **3 3/4 %**

sur ses livrets au porteur **3 1/2 %**

Siège social :
L A U S A N N E Rue Pépinet 1
19 agences dans le canton

6 Bibliothèque
Nationale Suisse
3000 BERN
J.A.
1920 Montreux 1

Riviera vaudoise

Pour la direction d'un home de 16 à 18 enfants
mixtes en âge de scolarité

un couple directeur

est cherché; l'un des titulaires doit être porteur d'un
diplôme d'éducateur ou d'un titre jugé équivalent.

Avantages sociaux : traitement en fonction des sta-
tuts de l'AVOP, caisse de retraite, logement, pen-
sion.

Ecrire sous chiffre P 40-102 V Publicitas, Vevey.

Est-il plaisir d'un intérêt plus captivant
que la **PHOTO** d'amateur ?

Des conseils qui font autorité et des
appareils de qualité chez votre **SPÉCIALISTE**

R. Schnell & Cie

Place St-François 4, Lausanne

**PHOTO
PROJECTION
CINÉ**