

THESE

Pour obtenir le grade de Docteur

Université de Rouen

Spécialité : Sciences de l'Éducation

Titre de la thèse

Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire ?
Une voie de communication graphique pour l'enfant

Tome 2

Présentée et soutenue publiquement par
Élisabeth MAIZONNIER-PAYELLE

Thèse soutenue publiquement le 16 novembre 2015
devant le jury composé de

Mr. Bruno GARNIER	PR-PUPH / Université de Corse Pascale Paoli	Rapporteur
Mr. Bruno POU CET	PR-PUPH / Université de Picardie Jules Verne	Rapporteur
Mr. Philippe MEIRIEU	PR-PUPH / Université Lumière Lyon 2	Président
Mme Dominique OTTAVI	PR-PUPH / Université Paris Ouest Nanterre La Défense	Membre
Mr. Loïc CHALMEL	PR-PUPH / Université de Haute-Alsace	Membre
Mme Marie-Louise MARTINEZ	PR-PUPH / Université de Rouen	Membre

Thèse co-dirigée par les Professeurs :

Marie-Louise MARTINEZ, laboratoire CIVIIC et Loïc CHALMEL, laboratoire LISEC



ANNEXES

Annexe 1 : Tortel, G. (1928). <i>De la psychologie mécaniste et de la psychologie biologique au point de vue de l'éducation</i> . Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Études Supérieures de Psychopédagogie, document dactylographié	3
Annexe 2 : Tortel, G (1946). <i>Note de service n°3 du 30 octobre</i>	59
Annexe 3 : Cahier d'un élève – Section de petits – 1968	60
Annexe 4 : Catalogue de la troisième exposition d'Art spontané, Galerie du Colisée, Paris, 1953, 27x41 cm	64
Annexe 5 : Tortel, G. (1928). <i>Le dessin à l'école maternelle</i> . Conférence dactylographiée transcrite	68
Annexe 6 : <i>Cahier de Paulette Clad : manuscrit autographe transcrit (1958-1959)</i>	78
Annexe 7 : Reconstitution de l'Exposition <i>Paris à 5 ans</i> (1958)	88
Annexe 8 : Les primitifs du XIII ^{ème} (1961, 15 mars). <i>L'Avant-Scène</i> , 2, 36-43	134

ANNEXE 1

MÉMOIRE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DE PSYCHOPÉDAGOGIE- GERMAINE TORTEL

DE LA PSYCHOLOGIE MÉCANISTE ET DE LA PSYCHOLOGIE BIOLOGIQUE AU POINT DE VUE DE L'ÉDUCATION

Sous la direction des professeurs, Locard, Goblet, Bourjade et Souriau, faculté de Lyon, 1928,
65 p.

On pourrait classer grossièrement les doctrines pédagogiques en opposant les systèmes logiques et les systèmes psychologiques. Mais parce qu'ils n'admettent pas pour point de départ l'étude de l'enfant, les systèmes logiques, agissent en fait, comme s'ils adoptaient une théorie mécaniste de l'esprit, et, d'autre part, les systèmes biologiques tournés vers l'observation, ont une tendance actuelle, nettement génétique et fonctionnelle disons biologique.

Les premiers envisagent surtout le terme de l'effort, le but à atteindre. Dans l'enfant, ils aperçoivent déjà l'homme adulte et l'éducation leur apparaît comme la somme des moyens par lesquels l'enfant acquerra l'ensemble des connaissances et des habitudes qui caractérisent l'homme de nos jours. S'ils observent l'enfant, ce n'est jamais pour lui-même et en lui-même, mais à travers l'idée qu'ils se font de l'homme complet ; ils ne visent à en avoir que l'image médiante et indirecte et, pourrait-on dire, impersonnelle et abstraite, qui les aidera à réaliser un idéal éducatif précis. Le modèle qu'ils observent, c'est l'homme fait, l'enfant doit peu ressembler à ce type ; on doit le modeler, le composer ; l'éducation est une création. Qu'importent donc les particularités d'une nature originale, si l'enfance n'a pas d'autre fonction que de se dépouiller d'elle-même pour revêtir la ressemblance de l'homme fait. On peut retrouver dans la pédagogie de Durkheim tous les traits de cette logique éducative.

D'autres pédagogues, vivement frappés par les manifestations du psychisme infantin, s'oublient dans cette contemplation, jusqu'à ne plus songer ni à intervenir, ni à chercher le secret du dynamisme de cette croissance dans le modèle humain. Pour eux, seul existe l'enfant et ils le contemplent à chaque phase de son existence, comme l'image absolue, d'une nature qui est elle-même sa fin et son principe. L'enfant devient ainsi un type de la perfection, une réalisation sacrée de la vie qui se développe.

Nul mieux que le pédagogue américain Dewey, n'a signalé l'antithèse des conceptions logiques et psychologiques de l'éducation. Nul n'a mieux montré que la synthèse de ces deux points de vue est possible lorsqu'on a fait un effort de critique suffisant pour les dépouiller chacune de ce qu'elles ont d'absolu et d'étroit. C'est dans la mesure même où l'on reconnaît à l'enfant une existence concrète, où l'on observe les manifestations originales de sa vie psychique, que l'on peut corriger ce que la conception logique de l'éducation a d'étouffant et d'inadapté, et c'est en interprétant chacune des manifestations de la vie infantine en fonction du sens général de l'évolution, en fonction du terme, ce terme ayant lui-même pour caractéristique de n'être jamais réalisé, que l'on peut espérer faire œuvre éducative efficace en

partant de la théorie psychologique. A chacune de ces théories, manque un des agents essentiels de la notion de fonction : de la première est absente la curiosité même et l'observation systématique de la nature ; de la seconde, l'idée de la finalité interne, l'idée de la destination, qui permet d'insérer chacune des manifestations observées, dans la perspective générale de la vie. C'est le sens même de la relativité qu'il faudrait donner à l'une et à l'autre, car chacune se limite à une vue statique et privée de perspective. La première est statique absolue, car elle supprime tout dynamisme, toute fonction créative du temps, toute évolution génétique originale ; la seconde remplit la notion même d'évolution d'un déterminisme qui la mécanise ; elle est encore, statique en ce que chaque étape de la croissance lui apparaît comme valant pour elle-même et n'ayant pas à s'interpréter par rapport au sens même de cette évolution. Formée de fragments distincts et juxtaposés, d'images de la vie sans cesse absolues et complètes, l'évolution n'apparaît plus que comme une suite discontinue de moments hétérogènes.

Dewey a marqué fortement les lacunes de ces deux théories éducatives, et a exprimé la thèse fonctionnelle de l'éducation dans ses rapports avec le déterminisme psychique et la finalité biologique. L'effort de l'éducateur doit tendre à développer les processus mentaux, en tenant compte de leur signification biologique. Il doit donc considérer l'ensemble des activités spontanées de l'enfant comme des signes révélateurs de besoins plus profonds, comme des virtualités qui s'interprètent en fonction de leur rôle vital et se justifient par rapport à l'organisation dynamique et génétique de la croissance.

Or la classification de Dewey ne nous paraît vraiment féconde que si elle repose sur une distinction initiale, que si elle atteint la nature de l'esprit lui-même. Tout système pédagogique cohérent contient au moins explicitement, une définition de l'intelligence ; c'est cette conception biologique qu'il faut atteindre pour juger l'œuvre entière. Un approfondissement préalable des caractères de la vie spirituelle, une idée claire des rapports de l'esprit et de la connaissance, peuvent seuls permettre de découvrir les tendances essentielles et la fécondité pratique des théories éducatives.

Dewey a bien senti la nécessité d'une description claire des démarches de l'esprit ; son étude intitulée "comment nous pensons" précise de la manière la plus significative, les distinctions qu'il a faites des méthodes éducatives. Il y expose en termes de vie, une théorie organique et dynamique de l'esprit. Nous l'opposerons aux théories mécanistes dont Taine nous donne l'exposé le plus systématique, afin de marquer la diversité initiale des deux conceptions.

Mais nous pensons que de cette opposition même, l'éducateur peut tirer une méthode critique des systèmes pédagogiques. Notre étude n'a pas d'autre objet que de rechercher un critérium de la vérité et de la fécondité des systèmes d'éducation, dans la définition de l'intelligence à laquelle, implicitement ou explicitement, ils se réfèrent.

Il nous semble intéressant, de découvrir dans tel système pédagogique très largement et intuitivement conçu comme celui de Rousseau, la véritable source d'une pédagogie naturelle ou biologique, née d'une inspiration du cœur, d'une sorte de divination de la vie. Mais non moins instructive, nous paraît l'étude critique d'un système au premier abord

forcément construit comme celui de Spencer, et même d'une œuvre extrêmement mûrie et réalisée dans la pratique comme celle de Madame Montessori. Ne verrons-nous pas se rencontrer à l'intérieur de ces constructions des théories contradictoires de l'intelligence enfantine ? Et si ces théories présentent cette particularité de vouloir concilier ces définitions, nous essayerons de montrer qu'étant irréductible l'une à l'autre, cette oscillation perpétuelle du mécanisme au biologique est la cause de leur faiblesse intime.

Autrement dit, une critique de la conception mécaniste de l'esprit, nous paraît suffisante pour invalider toute une pédagogie dont nous ne savons pas assez nous dégager. C'est la recherche de ces débris du mécanisme dans nos systèmes pédagogiques modernes qui nous paraît fructueuse. De toutes parts, on entend dire que l'éducation doit suivre les processus naturels, se modeler sur la vie, et que le respect est la source même des vertus éducatives ; mais, on ne songe guère à retrouver le sens profond de ces préceptes. Il est difficile de se dépouiller de soi-même pour atteindre l'enfant ; on voit l'évolution à partir de soi-même, à partir de l'organisme évolué ; et, à partir de cette donnée statique, on revient en arrière pour fragmenter la vie par coupes successives le long du temps. Ainsi ne revoit-on chaque fois, qu'une image photographique, un absolu immobile alors que la vie réelle est une synthèse, une création continue, ainsi que Bergson l'a définie, une suite involutive de relations et d'implications réciproques et temporelles.

C'est parce que l'évolution ne nous apparaît qu'à travers cet effort d'analyse régressive, c'est parce que nous la voyons que par fragments solides et isolés, que nous n'osons plus intervenir directement, dans la vie mentale de l'enfant. Nous ne le comprenons plus ; nos timidités viennent de ce que nous ne voyons jamais les produits bruts de notre activité originale, sans pénétrer dans la trame même des processus vitaux. Aussi notre grande tentation est-elle de ne plus agir, ou du moins d'intervenir indirectement, pour organiser un milieu qui ne serait pour l'enfant que ce qu'est l'eau pour le poisson, la condition élémentaire de son existence. Mais la vie de l'enfant est plus riche que cette adaptation passive au milieu, et sa croissance est autrement plus complexe que ne le supposerait un emploi spontané du matériel didactique le plus perfectionné. Sous l'apparent effacement de l'adulte, cet ensemble d'instruments est le produit d'une ingérence autoritaire et souvent maladroite dans la vie spirituelle de l'enfant. Certes, nous n'avons pas réalisé la liberté de l'écolier du moment où nous le livrons, sans adoucissements, sans correctifs, à un système rigide de réactions nécessaires, du moment où ils sont notre volonté d'adulte cachée dans l'objet de son travail. De plus, dès que l'enfant emploie un matériel muet et passif, il se dérobe à nous, il s'emprisonne dans un mécanisme, il calque son esprit sur nos conceptions abstraites, il développe son intelligence dans le sens d'une adaptation passive à la nécessité des choses, et cette sorte de tyrannie matérielle est bien autrement contraignante que la rencontre vivante, de l'intelligence enfantine et de la nôtre, si mal informés que nous soyons d'elle.

L'organisation du milieu par l'adulte, cette délégation du pouvoir éducatif de l'homme aux choses, risquent donc de n'être plus qu'un raffinement d'artificialisme si elles ne se rencontrent avec une intelligence profonde des besoins enfantins. Il vaudrait bien mieux, au lieu de doter l'enfant d'un matériel compliqué, rempli de nos intentions les plus systématiques, et souvent les moins claires pour lui, essayer de bonne foi d'être nous-mêmes,

dans le concret, dans l'explicite, et dans la mesure même où il peut se servir utilement de nous, l'instrument adapté et toujours flexible de sa connaissance. Au fond, l'enfant n'a besoin de rien d'autre, pour se développer harmonieusement, que de l'attention affectueuse de l'adulte, appelé par ses fonctions à collaborer à l'effort spontané de sa croissance.

Mais à quelles conditions pouvons-nous comprendre l'enfant jusqu'à nous identifier à lui ? A quel titre pouvons-nous pénétrer dans l'intimité même des théories pédagogiques jusqu'à les penser en fonction, en la place même de l'écolier ? La bonne intention ne suffit pas ; l'observation pas davantage. Toute connaissance se réclame de l'expérience et présente par là quelque point de contact avec la vérité ; pourtant, c'est au nom de l'observation que l'on commet le plus d'erreurs éducatives, et celle qui réussit pour interpréter les phénomènes physiques, se trouve complètement en défaut, dès qu'elle entre en contact avec la vie.

Résumer l'œuvre éducative comme une somme de connaissances disposées chronologiquement, dans le temps, comme un total des réactions de l'enfant au contact des choses, c'est n'en voir que le résultat brut et abstrait, c'est n'en pas voir l'unité dynamique, mais c'est se réclamer cependant de l'observation.

Engagée dans l'action, et fort souvent déconcertée par les résistances mêmes de l'enfant à ses prétentions de l'informer, par l'imprévisible richesse de ses réactions personnelles, qui la devance, la fuit, lui échappe parfois, se révèle à elle comme une fleur plus brillante que ne le laisserait voir l'humble bouton fermé, l'institutrice est sans cesse informée par l'enfant lui-même, de la valeur de ses démarches. De là cette possibilité constante de la critique éducative. Mais un système pédagogique opérant peut-il naître de ces résistances mêmes, un système positif peut-il se composer avec ces indices négatifs ?

Une image de l'esprit enfantin se réalise sans cesse en nous comme la conscience d'une différence entre ce que nous attendons et ce que l'enfant crée ; mais c'est pour l'analyse, une image négative, déficiente, et sans cesse fuyante comme une série de reflets sur l'eau mobile. Par quel système de notre vie intérieure, nos étonnements, nos perplexités, et la suite de ces images différentielles, constituent-ils une sorte d'intuition positive, très différente de la connaissance rationnelle des erreurs à éviter qui semblerait en être le fruit. Si brisées si peu systématiques soient-elles, ces secousses de notre sens intime en face de l'action, nous permettent parfois ces vues intuitives directes par lesquelles nous allons à notre tour au-devant de l'enfant, pour l'appréhender, le prévoir et le deviner ; victoires éclatantes et soudaines d'une sorte de synthèse créatrice qui nous place d'emblée dans le plan de la vie. Et ces intuitions mêmes constituent notre vraie philosophie de l'éducation : toutes nos idées claires se groupent autour des convictions ainsi lentement cristallisées en nous, autour des réactions accumulées de notre sensibilité en présence de l'enfance.

Si la vie psychique est une synthèse involutive, il nous paraît juste de compter sur l'intuition que nous avons de l'enfant comme garantie dernière de l'efficacité et de la vérité de nos observations systématiques.

L'éducateur vit une doctrine profondément intuitive et se contente pour dominer son action, de quelques propositions générales fort simples qu'il remplit d'un contenu qui se

corrige et s'enrichit sans cesse au contact de la réalité concrète. "Aller du simple au complexe" est un principe compréhensible sans doute, et que l'intelligence discursive pourrait aisément expliciter ; mais l'intuition éducative dépasse infiniment tout ce qu'en pourrait dire la raison abstraite et cette formule ne peut vraiment s'exprimer que par une attitude générale, une fonction du maître. Le mot est incommensurable avec l'activité concrète ; il est incomparablement plus étroit. Un concept, au point de vue de la vie, est infiniment plus riche que du côté de l'intelligence abstraite, serait-elle capable de faire la somme exacte des contenus définis qui la composent.

Il est riche de tout le virtuel, de tout le possible, de l'imprévisible même, car l'esprit a pour fonction de se dépasser toujours lui-même étant une activité qui se déploie dans le temps, une forme qui se crée sans cesse et qui est destinée à ne rencontrer jamais le même contenu.

Si l'éducateur admet une vérité pédagogique, elle passe du fait de l'activité qu'il déploie, dans le domaine de l'intuition, elle se résout en termes d'action spontanée, et s'applique, comme l'instinct au travail de la vie. Il peut donc se placer au centre même des théories pédagogiques pour les juger dans la perspective générale de son œuvre. Parce qu'il peut les vivre, il peut les dépasser sans cesse, il peut les réfléchir et les élargir, les penser et les sentir tour à tour. En droit, la pédagogie peut juger de la psychologie ; la pratique éternellement sanctionne la valeur de la théorie. L'intuition née de l'action réfléchie, devient à son tour juge de la connaissance rationnelle. Et n'est-ce pas un devoir pour l'éducateur de prendre conscience des théories, à la lumière de cette intuition née de la pratique.

Nous voudrions revenir sur les théories opposées des psychologues mécanistes et biologistes pour les confronter, puis les projeter ensuite sur le plan de la pédagogie idéale, pour voir comment elles se réfléchiraient dans l'absolu, enfin de les rechercher au fond de quelques systèmes pédagogiques existants, afin de les voir aux prises avec la réalité.

Tels sont les points essentiels d'une étude, dont la seule fin, à travers le va et vient de la théorie à la pratique, serait de préciser les rapports de la psychologie et de la pédagogie sur le terrain essentiel de la connaissance.

UNE CONCEPTION MÉCANISTE DE L'INTELLIGENCE : CELLE DE TAINÉ

La référence de toute éducation dogmatique visant à établir du dehors chez l'enfant un total de connaissances précises, est une théorie mécaniste de l'intelligence.

Si nous recherchons cette conception dans un ouvrage de psychologie systématique, nous ne la trouverons nulle part aussi nettement exprimée que dans le livre de Taine intitulé "De l'intelligence".

Pour définir la portée de cette œuvre qui est celle à laquelle Taine a le plus réfléchi, celle qui, à travers toutes les autres, laisse deviner ses conclusions essentielles, celle qui est le point d'aboutissement de sa méthode elle-même, il y aurait lieu de l'opposer à la théorie

éclectique de Cousin. Le caractère absolu de cette thèse y vient d'un parti pris, d'un effort pour préciser une position philosophique et pour prouver la valeur d'une méthode unique qui permettait de pénétrer dans le domaine entier des sciences. L'attitude tendue et comme forcée de la psychologie de Taine s'explique, et par l'esprit de polémique, et par la rigidité de sa méthode.

Les éclectiques considèrent l'esprit comme constitué par un ensemble d'unités fondamentales, les facultés. OR, les facultés des éclectiques représentent pour Taine, des mots vides de réalité, de purs symboles qu'on ne peut remplir d'une signification véritablement rationnelle ; aussi l'effort de sa critique le conduit-il, non à essayer d'intégrer dans ces distinctions verbales un contenu scientifique et biologique, mais à abandonner et les mots et la réalité qu'ils pourraient contenir. Au lieu donc de partir des activités, des fonctions de l'esprit, il part des connaissances des événements. "Ce que nous saisissons dans ce livre, écrit-il dans la préface de l'Intelligence, ce n'est pas une activité, ce sont des produits". Ce faisant Taine ne supprime pas seulement des distinctions artificielles, il retranche de son étude toute vie profonde de l'intelligence. Pour ne plus voir les facultés, il nie la fonction ; partant la réalité spécifique de l'esprit. C'est trop dire en effet, qu'une telle conception est purement statique et mécanique, que l'idée de spontanéité en est absente, c'est la vie même qui s'en est retirée.

En fait et en droit, pour Taine, l'existence se déroule sur le plan abstrait : "corps chimique, atome matériel, moi, ce qu'on appelle être, c'est toujours une série distincte d'événements, ce qui constitue les forces d'un être, c'est la propriété pour tel ou tel événement de la série, d'être suivi constamment par tel ou tel événement de la série ; ce qui constitue la substance d'un être, c'est la permanence de cette propriété et des autres analogues. La vie ne se définit que par les extraits qu'en donne l'intelligence ; elle n'est pas telle que la perception concrète nous la présente, elle est un axiome qui se développe dans un temps qui se décompose mécaniquement dans l'espace en un mouvement continu."

Cette conception abstraite du réel nous explique quelle sorte d'existence Taine confère à l'esprit ; il n'y a pas plus de réalité concrète dans l'esprit qu'il n'y en a dans la nature ; l'activité n'existe pas, seuls les produits sont une existence et toute existence coïncide avec l'intelligible, le rationnel, l'abstrait.

Taine établit donc d'emblée, sa thèse intellectualiste sur la substitution à l'étude fonctionnelle de l'étude du contenu de l'esprit. Mais on peut se demander si en supprimant l'esprit en tant que réalité fonctionnelle, il n'est pas conduit à donner à son tout un substitut purement symbolique inefficace pour l'explication de la connaissance elle-même. Il apparaît chez lui une image de l'esprit, car il ne peut le supprimer tout à fait, l'image de fonctions abstraites, dévitalisées.

L'associationnisme, le mécanisme et tout ce cliquetis de nécessités qui constituent le déterminisme, sont les substituts abstraits de l'activité fonctionnelle de l'esprit niée par Taine, les suppléants rationnels imaginés par lui, pour tenir la place de cette réalité agissante et concrète qui constitue l'esprit.

Mais la réaction de Taine contre l'éclectisme n'est que l'aspect négatif d'un effort constructif extrêmement conscient, sur de ses sources et de ses directions profondes ; Taine prétend retrouver dans l'école sensualiste et empiriste des Condillac, des Tracy et des Cabanis, la véritable philosophie française. Héritier d'une science positive plus complète, il prétend seulement aboutir à une méthode plus sûre et plus universelle.

On ne comprendrait pas la conception mécaniste de l'esprit chez Taine, si on ne la voyait comme une conséquence de sa méthode empiriste et objective. Cette méthode repose sur l'hypothèse aprioristique de l'équivalence complète entre une construction théorique parfaitement continue et une expérience intégrale. L'empirisme du "système naturel" défini par Condillac et repris par Taine, se caractérise en ce qu'il rejoint un rationalisme absolu. Un système parfaitement cohérent est nécessairement pour Taine un système vrai ; il n'y a de vérité que dans la non contradiction que dans la logique pure, le formalise et l'expérience coïncident et c'est cette coïncidence qui caractérise la vérité.

Une telle conception de la méthode réduit la réalité à l'intelligible et le rôle de l'esprit à une connaissance objective, elle introduit une unité absolue entre la nature de la connaissance et la nature des choses ; elle ne donne pas d'existence à l'esprit en dehors des événements psychiques eux-mêmes.

C'est la méthode qui montre à Taine l'univers "comme un ensemble infini où les coups de sonde, poussés en tous sens, et à toutes les profondeurs, rencontrent partout les faits, sans rencontrer nulle part les êtres". C'est elle qui le conduit à ne voir la substance spirituelle elle-même que "comme un fantôme créé par la conscience" et la conscience elle-même que comme "une manière de regarder".

"Il n'y a en nous dit Taine, que nos événements : sensations, images, souvenirs, idées, résolutions. Ce sont eux qui constituent notre être, le moi ne contient rien en dehors d'eux. Tout ce qu'il y a de notre réalité dans la nature ce sont les événements, leurs conditions, leurs dépendances, les uns moraux ou conçus sur le type de la sensation, les autres physiques ou conçus sur le type du mouvement".

A l'intérieur du "Système naturel" les faits apparaissent donc nécessairement dépouillés de leur réalité concrète, au profit d'une réalité abstraite, réductible à l'intelligible.

Privés de l'existence subjective, les faits psychiques se laissent assimiler à des faits matériels et on adopte les systèmes et les lois. Ce n'est que dans l'abstrait qu'une telle assimilation est possible : c'est lorsque la vie psychique a perdu toute spécificité, tout rapport avec la vie, qu'elle devient ainsi susceptible d'être un objet pour l'analyse abstraite.

Taine part d'une conception unitaire, à la fois objective et empirique de la méthode des sciences, pour expliquer la vie psychique ; or, cette unité de la méthode est un postulat, et les travaux les plus modernes, ceux de Bergson par exemple, tendent à détruire cette conception et à déterminer une méthode spécifique pour chaque science. Pour Rauh chaque science constitue un domaine particulier de la réalité, un ensemble de faits précis dont elle doit

retrouver les rapports et la ressemblance interne, doit par là même se créer une méthode originale. C'est dire que la méthode doit se modeler sur la nature même des faits.

Par cette réduction de toute investigation scientifique, à une méthode universelle et unique, Taine ne méconnaît-il pas la véritable valeur du psychisme ? Ce que Taine ne peut prouver, c'est l'unité fondamentale de la connaissance et des choses. Dès lors, sa construction de la réalité mentale devient aprioristique et nous sommes en droit de ne la voir que comme une tentative arbitraire pour réduire la vie de l'esprit à l'existence quantitative de la matière, l'imprévisibilité des phénomènes spirituels à la nécessité des événements matériels, l'hétérogénéité qualitative de la matière et de l'esprit à l'homogénéité quantitative. L'unité de la méthode des sciences ou plutôt, l'introduction dans la méthode des sciences physiques, des procédés qui réussissent pour les sciences analytiques de la matière, a conduit Taine à la conception d'une unité artificielle, purement quantitative et abstraite de l'esprit.

Partir d'un fait, non pas tel qu'il est donné pour l'introspection, mais tel que la raison en a déjà extrait le substrat intelligible, c'est se condamner, pour l'expliquer, à remonter par une analyse régressive à des causes, de condition abstraite en condition abstraite jusqu'à la cause qui ne se laisse plus décomposer jusqu'à la cause première. C'est supposer implicitement qu'une cause minima, ajoutée à d'autres causes semblables, produisent tel effet déterminé. Taine fait de l'analyse une dialectique raisonnable, déploie la vie sur le plan de la nécessité logique, traduit en équations justes, réversibles, une série d'implications nécessaires. Telle est l'analyse de Taine ; elle est une expérience mentale, dont l'hypothèse ne peut être vérifiée ; elle est une projection dans le monde psychique des nécessités rationnelles. Elle implique la conception du déterminisme qui seul réussit dans l'explicitation des phénomènes physiques. Tout fait est dès lors considéré comme un produit, comme un effet, comme un total de causes, et ce total suffit à reproduire le fait. Un événement n'est rien de plus que ses causes, il se définit entièrement par elles.

Mais l'expression la plus rigoureuse de ce déterminisme consiste à donner à ce rapport la forme d'une équation arithmétique. Le Déterminisme de Taine comme celui-là même de Condillac, se projette sur le plan mathématique. Taine pense la cause et l'effet sous une forme algébrique : il les assimile à de pures quantités, il présuppose pour cela entre ces phénomènes une rigoureuse continuité mathématique ; leur rapport est dès lors une équation simple.

Dès lors aussi, le seul problème de la psychologie consiste à remonter l'effet observable aux causes cachées pour les discerner. Mais, pour les atteindre, une seule méthode est efficace, puisque la pure mathématique ne joue pas dans les sciences de la vie, une méthode qui apparaît comme une sorte de substitut de la science algébrique : c'est l'analyse régressive. Or celle-ci n'est féconde, que parce que Taine suppose les causes enfermées dans les objets ; il s'agit de les en extraire par abstraction.

Définir l'homme comme un "théorème qui marche", l'histoire comme une "géométrie des forces", la vertu comme "le produit d'une série d'observations fixes, avec un effet mesurable et certain", c'est toujours voir au point de départ de l'analyse régressive une abstraction et c'est toujours rechercher, comme terme de l'analyse, l'élément simple ou la cause minima. L'analyse régressive se déploie parallèlement sur le plan de la réalité logique et

sur le plan de l'expérience, sans pouvoir vérifier l'hypothèse ; elle est juste à la manière d'une déduction. Le déterminisme de Taine présente ce double aspect d'être une pure logique et de tendre à une mathématique pure ; mais est-ce vraiment un aspect double, et la mathématique est-elle autre chose qu'une logique abstraite et rationnelle ?

Faire entrer les faits psychiques dans le principe mécaniste de la conservation de l'énergie, faire entrer dans la cause la notion de la quantité, c'est nécessairement ne plus trouver entre les phénomènes psychiques d'autres différences que des différences quantitatives.

Si l'on arrive à l'intérieur d'un seul événement psychique à réduire la qualité intrinsèque d'ordre subjectif, à une quantité causale, on supprime du même coup, de la psychique toute entière, l'hétérogénéité et la diversité qualitative, au profit d'une unité mathématique ; on n'introduit plus entre deux phénomènes distincts que des différences d'intensité objective, c'est-à-dire qu'on réduit l'intensité elle-même à la quantité. Tel est bien l'effort même de Taine : partant de la notion empiristique de la sensation, il tente de constituer l'unité de l'esprit à l'image de l'unité fondamentale que l'analyse régressive doit faire apparaître dans la sensation elle-même.

De là cet effort pour retrouver, au fond de toutes les sensations, un élément commun qui échappe à la conscience et à la représentation subjective et qui puisse le ramener à une quantité. Cette analyse sous quelque point qu'on l'envisage, se ramène à la conversion du phénomène subjectif en objet de connaissance ; à la transformation du caractère spécifique de la sensation qui est d'être un rapport entre le sujet et l'objet, en un absolu, en un produit brut, en un abstrait. Elle ne peut se poursuivre jusqu'au bout que si elle traduit l'acte du sujet par le résultat passif de cet acte. C'est une description dans l'absolu, qui supprime d'emblée la spécificité de l'acte par lequel on perçoit. L'analyse de Taine nie l'activité, car elle supprime la relation. Trouver un parallélisme absolu entre la continuité mathématique et la continuité psychique, projeter le nombre dans la série des qualités par une interprétation purement objective de la notion d'intensité, c'est nier la réalité de l'esprit dans la sensation, c'est l'assimiler à une connaissance passive et brute. Bergson a montré que l'intensité ne nous apparaît comme quantité que parce que nous projetons dans la conscience, la cause objective des variations extérieures et que cette association loin d'être fondée sur des rapports exacts, a un caractère purement verbal. Ainsi rien n'est-il moins prouvé que ce parallélisme absolu de l'ordre subjectif de la cause et de l'ordre subjectif de l'effet physique. Taine sous-tend cette analogie, il admet l'identité ; il ne la prouve que parce qu'il l'admet.

Quel est désormais pour Taine le mécanisme de la formation des événements psychiques ?

A partir de la sensation objectivée, premier phénomène conscient, se forme l'image, qui est un substitut de la sensation, une sensation spontanément renaissante. "Puis, toutes les images s'associent et s'évoquent entre elles selon leurs tendances plus ou moins grande à renaître et forment ainsi des groupes. Ces groupes plus ou moins complexes, accolés aux sensations et les uns aux autres, constituent selon l'espèce et le degré de leur affinité ou de leur antagonisme, des perceptions extérieures, des souvenirs, des prévisions, des conceptions

simples, des actes de conscience proprement dits. Enfin les signes qui les résument et les remplacent, forment des idées générales et par suite des jugements généraux.

Nous saisissons dans ce résumé, une description purement extérieure des opérations mentales. La synthèse explicative de Taine est exactement la réciproque de son analyse régressive ; elle n'envisage que le contenu des faits, non leur signification vitale ; elle est une traduction objective des phénomènes subjectifs, elle repose sur le même déterminisme qui ne voit dans chaque fait que la cause mathématique.

Taine part d'une sorte d'atomisme psychique, tel que le dégage l'analyse abstraite, pour reconstruire artificiellement tout l'édifice psychique ; il en lie les éléments à l'aide de l'association mécaniste. L'associationnisme suppose les rapports des faits psychiques sur le plan de la contiguïté, il semble admettre dans les événements cette spontanéité intrinsèque et nécessaire de l'association, d'agrégation, de rappel, qu'il a retranché de l'esprit lui-même.

Toute représentation devient un total de sensations simultanées, associées sous une forme déterminée et nécessaire, sans que puissent intervenir les facultés actives de choix.

Expliquer les événements par leur contenu, c'est mettre en eux la cause nécessaire et suffisante de leur production et de leurs relations. C'est mettre en cause dans l'objet et non dans le sujet. C'est étaler sur un plan unique de l'espace ce qui se produit dans la durée concrète. Synthèse progressive et analyse régressive se poursuivent donc parallèlement aux phénomènes qu'elles sont chargées d'expliquer, en sont la traduction mécaniste en termes de travail et de produits, mais n'atteignent jamais la vie elle-même.

CRITIQUE DE CETTE CONCEPTION PAR COMPARAISON AVEC LES PSYCHOLOGIES BIOLOGIQUES

A cette conception déterministe et mécaniste, on peut opposer trait pour trait les conceptions biologiques, dont le caractère est de restaurer à la fois de point de vue fonctionnel et la spécificité de l'esprit.

C'est à l'aide des notions mises en lumière par les sciences de la vie, que les explications du mécanisme sont apparues comme de purs symboles abstraits. Essayer d'opposer les deux théories me paraît la meilleure façon de mettre en évidence la fécondité de la thèse biologique comme la faiblesse interne de la construction systématique de Taine.

On montrerait que l'œuvre interne d'un Bergson est la critique vivante de l'échafaudage de Taine, et qu'elle en est la construction la plus antithétique. Bergson s'est attaché à prouver que la notion de fonction organique était celle-là même sur laquelle repose toute science de la vie. Il a montré que le mécanisme voit chaque fait dans son intellectualité abstraite et statique, c'est-à-dire privé de l'essentielle qualité de la vie, la durée continue, involutive et irréversible. Le mécanisme lui apparaît comme démontant chaque fait psychique, dégagé par abstraction de ses connexions organiques, à la manière de l'horloger démontant l'horloge qu'il a fabriquée, isolant les rouages et les étalant sur le même plan horizontal.

L'erreur du mécanisme est dès lors de voir les faits intellectuels comme des produits fabriqués non comme des processus qui s'impliquent, d'en faire une simple énumération arithmétique, sans leur conserver leur relativité et la perspective de leur groupement, de les priver par là même de leur valeur propre, de leurs spécificité, puis de les regrouper artificiellement comme des unités dans un nombre : méthode éminemment rigide et inféconde, qui donne tout juste autant d'existence aux faits psychiques, qu'en comporte un nombre abstrait.

C'est en redonnant à la vie le sens de son originalité concrète que Bergson arrive à postuler l'existence d'une réalité spirituelle et d'une vie psychique continue et synthétique, qui ne perd jamais rien de sa substance, et s'enrichit en évoluant. Mais à son tour, cette conception concrète de la réalité spirituelle créatrice, lui permet de tracer avec netteté le rôle de la conscience et de la mémoire dans la vie psychique, de faire une place satisfaisante aux concomitants, et de briser un déterminisme rigoureux au profit d'une certaine part de liberté, entendue au sens de l'imprévisibilité.

Bergson ne s'oppose-t-il pas radicalement au mécanisme par le fait même qu'il introduit dans sa théorie de l'esprit les idées mises en honneur par la biologie ?

C'est parce qu'elle décrit l'évolution des êtres vivants, échappe au danger de les représenter sous un aspect statique, comme donnés entièrement par l'esprit. Parce qu'elle fait rentrer la notion du temps dans la notion de cause, elle échappe en partie au mécanisme de l'association, elle interprète le travail mental comme une organisation dynamique. De plus, la notion d'adaptation transporte le déterminisme dans le rapport de la fonction au milieu, et le mélange dès lors plus ou moins de cette finalité inhérente aux facultés de choix et à l'activité vivante, instinctive ou intelligente.

M. Goblot a montré que la finalité est la marque même de la biologie. Elle est, dit-il, une notion positive, une interprétation légitime et nécessaire des faits, au même titre que la causalité. Elle se définit comme l'orientation d'une série causale vers un terme qui, en lui-même, est un bien pour l'individu. La finalité se révèle dans l'accomplissement de toute fonction : l'embryon qui se développe pour devenir adulte poursuit "un plan organique" toute idée de croissance morale, de dynamisme biologique implique un processus régulier, qui réalise le bien de l'être, le plan de sa vie. Tout ce qui dure, progresse, se réalise, déploie une activité qui a pour fin l'épanouissement de la vie elle-même.

Enfin la finalité apparaît dans l'organisation complexe par laquelle des fonctions diverses réalisent les destinées multiples de l'être, en sorte que la téléologie interprète en fonction de l'être les causes qui le conditionnent.

Réalité et spécificité de l'esprit, activité fonctionnelle, et croissance spirituelle, finalité organique, telles sont les conceptions essentielles, nées du progrès des sciences de la vie, pour lesquelles intervient la notion efficace et concrète du temps et qui s'opposent au mécanisme.

Nous allons essayer de le montrer à l'intérieur du système de Taine. Une critique interne d'un point ou deux de sa théorie peut nous servir à montrer les tendances générales du système. Nous y verrons que la conception statique va chez Taine jusqu'au paradoxe, jusqu'à

la négation la plus entière de la réalité concrète, jusqu'à l'incompréhension totale de la vie, jusqu'au refus systématique de l'interprétation directe du sens commun.

Comment s'explique-t-il par exemple la formation de l'image ? Par une simple addition de sensations contiguës ou liées entre elles par la ressemblance. Mais qu'est-ce que la ressemblance ? Est-elle une donnée purement empiriste ou suppose-t-elle une activité de l'esprit ? Il paraît difficile même si la ressemblance est une qualité objective, de supprimer pour la reconnaître subjectivement, tout travail interne de l'esprit. Or Taine prétend supprimer l'activité créatrice de l'intelligence : or il faut donc qu'il passe à travers cette première difficulté pour attribuer à l'image elle-même une propriété extrêmement vague de reconnaissance spontanée. L'analyse de Taine a pour effet de transporter l'activité du sujet dans l'objet de la connaissance.

Pourtant Taine admet que l'aptitude des sensations à renaître, n'est pas toujours identique à elle-même. S'il admettait l'identité et il le devrait logiquement, puisqu'il suppose dans les choses une objectivité absolue, et supprime le rapport spécifique du sujet à l'objet, cette théorie le conduirait à faire de la conscience une simple projection indifférente au monde extérieur, un simple décalque de la matérialité des objets.

Mais puisqu'il ne l'admet pas, quelle est donc la source des différences qu'il constate entre l'intensité et la fidélité des souvenirs ? Ici Taine est obligé d'en revenir à certains états du sujet : "un degré d'attention inégale ", un état d'émotivité intime, un étonnement, une répétition de la sensation qui l'inscrivent (sic) plus ou moins profondément. Taine ne va-t-il pas en venir à une explication fonctionnelle ? Nous attendons particulièrement une explication de l'attention : qu'est-elle autre chose qu'un rapport concret entre le sujet et l'objet, un état formel, une orientation, une tension de l'esprit ? Elle est bien cela et Taine l'a vu mais la thèse mécaniste veut qu'on l'interprète sous un autre biais. Nous trouvons sous la plume de notre auteur cette définition que ne désavoueraient pas les psychologues des facultés, encore moins les biologistes : l'attention est "l'ascendant exclusif et momentanée d'un état... Elle consiste dans l'annulation plus ou moins universelle et complète de toutes les sensations, images ou idées au profit d'une seule. Celle-ci est persistante et absorbante, produite et prolongée avec toute la force qui d'ordinaire, se disperse entre plusieurs. En d'autres termes, nous nous constituons pour un temps dans une forme déterminée et fixe ; les sollicitations en sens contraire, les diverses tendances qui aboutiraient à un autre état, les autres images, les idées et sensations qui aspirent à se produire demeurent à l'état naissant...(I)"

Cette définition ne contient-elle pas l'essentiel de celle de Ribot. L'attention est pour Taine comme pour Ribot, à la fois monoïdéisme et inhibition ; elle est une concentration exclusive mais limitée dans le temps instable et oscillante. Certes ce qui échappe radicalement à Taine et ce qui a échappé aussi à Ribot c'est la richesse de cet état, c'est l'impulsion que donne à la recherche cette inhibition qui barre la route aux associations étrangères au problème. C'est l'activité positive qui loin de réduire l'attention à ces conditions négatives préparatoires, à un appauvrissement par concentration passive du contenu mental constitue un appel aux différents plans de la conscience. Certes cette définition ne tient nul compte de la

(I) L 1 chapitre II Renaissance et effacement de l'image p. 137 et seq.

prolifération d'idées choisies, orientées, convergentes, qui ne se définit qu'en fonction de la finalité interne, marque spécifique de la vie mentale. Elle ne s'apparente que de fort loin aux explications finalistes d'un Dewey pour qui l'acte de penser est réglé par sa "fin (2). Elle apparaît comme purement statique dès qu'on tente de l'opposer aux conceptions vitalistes de l'esprit. L'intelligence qui s'oriente vers un objet concentre les suggestions de l'expérience tout comme un général concentre ses troupes dans le but d'attaquer ou de se défendre" dit Dewey. Et ailleurs : "Diriger l'esprit vers un objet peut se comparer à l'acte de diriger un navire dans une traversée : le navire garde une même direction tout en changeant continuellement de place."

Cependant, cette définition nous intéresse, non parce qu'elle reste statique et incomplète, mais parce qu'elle va en sens inverse de la psychologie mécaniste, parce qu'elle la contredit essentiellement. Dès que l'on admet que l'attention est un état formel, une attitude, on est sur la voie, et de la découverte de la réalité et de la spécificité de l'esprit, et de l'explication fonctionnelle. Si Taine ne s'élève pas à une conception dynamique de l'attention, c'est que l'empirisme sensualiste l'en empêche.

Et nous saisissons à travers cet exemple, la vérité de la thèse de Dewey sur l'empirisme : à savoir, que l'observation n'est rien sans l'interprétation, sans le désir interne de pénétrer jusqu'à la nature même des choses, de se laisser étonner par elles ; l'empirisme favorise une sorte d'impuissance de l'esprit, paralyse la faculté de s'étonner, crée une sorte de docilité passive au fait, qui nuit à son intelligence, à sa compréhension profonde, parce qu'il favorise son insertion immédiate dans les schèmes déjà existants, dans les connaissances déjà classées. Il nuit à l'observation véritable et féconde, qui suppose active la fonction de créer des rapports nouveaux, et de découvrir des analogies vraies.

Dépouillée volontairement par Taine de son caractère spécifique l'attention nécessaire à la conservation des images, devient uniquement pour lui, un facteur quantitatif de la mémoire passive ; comme la répétition elle permet d'assurer à la sensation une stabilité, une conservation intégrale de l'esprit. L'attention est dès lors, un état intensif comme la répétition est un état extensif ; or l'intensité se réduit pour Taine à une multiplication dans la simultanéité, dans un substitut abstrait de l'espace, et la répétition à une addition dans le temps mathématique. L'une et l'autre sont de pures quantités, des facteurs de même nature dans une équation psychique.

Nous saisissons par cet exemple qu'il y a certaines notions que la mécanique ne peut expliquer : ce sont justement les termes d'activité. En quoi consiste "l'expérience impossible" dont Taine prétend que le mot est le substitut ? Qu'est-ce que les "tendances" qu'il constate à la base de l'acquisition du langage "tendances qui survivent, dit-il, à l'expérience d'individus semblables, et qui correspondent à ce qu'il y a de commun entre eux ?" L'explication manque absolument, on nous rejette dans l'algèbre. A tout instant Taine est ainsi conduit à employer les termes de la psychologie traditionnelle des facultés, mais pour les transposer dans la langue du mécanisme. Revient-il à l'observation directe de la vie, qu'il est tenté d'abandonner sa position initiale, et de donner à l'esprit une fonction créatrice ; pourtant, par un brusque

(2) Dewey, Comment nous pensons.

revirement, il revient à sa traduction. Ce passage du subjectif à l'objectif est intéressant à noter sur certains points délicats comme celui de la mémoire et de l'attention. Il est particulièrement instructif à propos de la formation du langage chez l'enfant, car alors l'observation directe profonde et fine à laquelle Taine s'est livré aurait dû le conduire, le terrain étant particulièrement favorable à une notion organique de l'évolution, à une explication biologique des processus mentaux. Nulle part Taine n'a approché de plus près la théorie fonctionnelle et ne l'a rejetée avec plus de désinvolture.

On peut saisir dans la pensée de Taine une oscillation incessante entre ces deux théories ; mais ce va et vient ne traduit pas un effort de critique interne, car Taine laisse tour à tour apparaître les deux thèses sans les opposer et le triomphe du mécanisme apparaît toujours comme un coup de force, comme un parti pris, qu'aucune raison ne justifie.

A trois ou quatre reprises (I) Taine remonte jusqu'à la formation du langage chez l'enfant pour expliquer chez l'homme la formation du concept, et cette assimilation est significative des tendances fondamentales du mécanisme qui pense sur le même plan les processus enfantins et les processus adultes, et qui aussi, explique par le simple contenu, la formation des idées. Pourtant, on peut trouver une sorte de décalage entre l'explication générale de la formation du concept, nettement mécaniste, et celle de la formation interne de l'esprit, telle qu'elle se dégage de l'étude de l'acquisition des termes généraux par l'enfant.

Association, répétition, instinct imitatif, suffisent à expliquer le mécanisme par lequel l'enfant relie le nom à l'objet singulier. Il sert à remarquer que, dans cette partie de son argumentation Taine assimile pleinement le travail mental de l'enfant à celui de l'adulte qui apprendrait une langue étrangère. L'instinct ni aucun autre de ces mécanismes, n'apparaissent alors à Taine comme des processus originaux ; ils sont même des simplifications chez l'enfant des déductions de l'expérience adulte. A ce niveau, l'explication reste purement mécanique et verbale, il y a continuité absolue entre les processus de l'enfant et de l'homme.

Mais comment passe-t-on du singulier au général, comment l'enfant passe-t-il du nom particulier au nom collectif ? En ce qui concerne l'adulte, la conclusion mécaniste du raisonnement est fort nette : "l'idée générale s'ajuste à l'objet d'abord par addition, puis par soustraction". Mais l'indécision de la pensée de Taine est à l'intérieur même de l'argumentation qui conduit à cette conclusion. Comment, en effet, se font ces opérations mentales d'addition et de soustraction ? La condition de la possibilité d'une somme arithmétique est que les unités soient supposées semblables entre elles et de même nature. L'addition psychique, qui doit donner lieu au concept, exige également que les individus observés soient absolument semblables entre eux, ou que l'esprit choisisse une unité commune aux choses et qui permette de les comparer entre elles. Cette unité comment la déterminer ? Taine est obligé de faire intervenir une activité spécifique de l'esprit, la tendance à revêtir les objets observés de ressemblances abstraites, la tendance à former des analogies.

(I) Notamment L1 Ch II idées générales et substitution simple – L 4 ch I les idées générales. Fin du tome 1^{er} : note I : de l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine.

Ainsi bien que l'explication fonctionnelle soit refoulée dès qu'elle apparaît, il est intéressant de montrer qu'elle est obligée d'apparaître. Voici une des phrases typiques où se fait la traduction : “des rapports entre les objets très éloignés, démêler des analogies très délicates, constater des traits communs entre des choses très dissemblables, former des idées très générales, isoler des qualités très abstraites, toutes ces expressions sont équivalentes et toutes ces opérations se ramènent à l'évocation du même nom par des perceptions ou représentations dont les ressemblances sont très minces, à l'éveil du signe par un stimulant presque imperceptible, à la comparaison mentale du mot sous un minimum d'appel”(I).

La seconde partie de la phrase est la traduction statique des termes d'activité de la première, elle trahit l'effort systématique de Taine pour réduire les diverses fonctions à l'unité d'un même mécanisme. Si Taine a l'intuition que pour “tout objet la liste (des caractères qui le constituent) en vain allongée, reste toujours ouverte, et que l'idée que nous avons d'une espèce, d'un genre, bref d'une file quelconque de caractères ne comprend jamais qu'un fragment limité de leur chaîne illimitée”, ce qui constitue l'idée générale reste cependant pour lui le contenu même.

Une telle conception s'oppose à celle de Dewey pour qui “le concept n'est pas un simple résidu, mais une attitude active”(2) La généralité du concept n'est plus dès lors dans sa composition, mais dans ce fait que l'esprit peut appliquer par son entremise “à un cas nouveau” ce qui a été découvert dans les autres cas.

L'esprit en présence d'un objet entre dans une attitude d'anticipation, il s'oriente vers l'inconnu en fonction de ce qu'il connaît. Il ne procède pas par une accumulation d'objets dont il extrait un caractère général ; il tâche d'appliquer à chaque nouvelle expérience ce qui dans les expériences antérieures peut l'aider à la comprendre. Une collection, un inventaire, un agrégat, ne constituent pas l'idée générale ; seule la fonction active opère une synthèse et le concept est le résultat d'une organisation. L'observation des processus de l'intelligence conduit à définir le concept en raison de l'activité spécifique qui le constitue. La fonction de l'esprit par lequel il transforme une signification acquise en un instrument d'expérience constitue donc la définition du concept.

La position de Taine en égard à la formation du nom collectif chez l'enfant n'est pas absolument parallèle à celle qu'il adopte pour l'adulte. L'enfant ne rejoint que très tard le processus adulte et Taine insiste sur le caractère original du travail enfantin ; l'acquisition du langage lui apparaît comme une véritable création. Chez l'enfant, en effet, le contenu très pauvre de l'esprit ne permet pas d'autre interprétation de l'acquisition de la connaissance que l'interprétation fonctionnelle. Taine découvre chez l'enfant un dynamisme concret, une série d'opérations complexes, de découvertes, de choix, d'adaptations actives de l'esprit à la connaissance. Il compare cette possibilité d'étendre le sens des mots par des analogies ténues

(I) Comment nous pensons L4 ch I p. 256.

(2) Comment nous pensons, p. 164.

et sans cesse plus fines et plus abstraites à l'invention dans le domaine scientifique ; l'enfant, comme le savant, trouve entre deux séries de phénomènes des ressemblances cachées, des sympathies secrètes.

Et si Taine compare la connaissance intellectuelle de l'enfant et la connaissance instinctive de l'animal, c'est pour s'élever à la conception d'une aptitude spécifique de l'esprit particulière à l'homme.

“Grâce à cette aptitude écrit-il, l'enfant de quinze mois apprend en deux ou trois ans, les principaux mots de la langue usuelle et familière. Notez la différence profonde qui sépare cette acquisition de l'acquisition parallèle que pourrait faire un perroquet. L'enfant invente et découvre incessamment et de lui-même ; il n'y a pas d'époque dans sa vie où son intelligence soit si créatrice. Les noms qui lui suggèrent ses parents et les personnes environnantes, ne sont que des points de départ de ses innombrables élans ; de là sa joie et son sérieux. Une fois qu'un nom transmis s'est associé chez lui à la perception d'un objet individuel, son esprit applique ce nom aux objets plus ou moins semblables qu'il reconnaît comme pareils. Cette reconnaissance toute spontanée lui appartient tout entière ; un perroquet n'applique pas le nom qu'on lui a appris ; dans sa cervelle d'oiseau, il reste isolé ; dans un cerveau d'enfant il s'associe à la présence d'un caractère général, qui désormais n'a qu'à reparaître pour l'évoquer. C'est ainsi que l'enfant fait avec des mots transmis “des mots significatifs” (I)

On ne peut mieux dire ; Bergson ne différencie pas autrement la connaissance instinctive de l'intelligence, lorsqu'il écrit que le propre du signe instinctif est d'être adhérent, et celui du signe intelligent, d'être mobile.

Pour Dewey l'acte de penser est essentiellement cette fonction par laquelle une “chose en signifie ou en suggère une autre. Dès lors, indiquer, démontrer, annoncer, présager, pronostiquer, représenter, remplacer, impliquer, sont les termes même de l'activité intrinsèque de l'esprit, les nuances multiples d'un travail interne par lequel l'intelligence attribue des qualités ou des significations aux phénomènes perçus.

Le raisonnement de Taine pourrait se prolonger dans la perspective de la psychologie biologiste ; une fois de plus il s'oriente vers une définition spécifique de l'activité mentale.

Taine décrivant l'activité du langage chez une petite fille – et il convient de reconnaître avec quelle précision et quelle compréhension profonde il conduit cette description – fait ressortir les idées suivantes : cet apprentissage est spontané comme celui des mouvements et précède l'imitation directe ; l'enfant procède par tâtonnements et essais perpétuels, en vue d'acquérir “le matériel du langage” c'est-à-dire, le mécanisme des sens. Toute l'initiative de ce travail appartient à l'enfant. “L'exemple et l'éducation n'ont guère servi à appeler son attention que sur des sons que déjà elle ébauchait ou trouvait d'elle-même, à provoquer leur répétition ou leur achèvement ; à diriger de leur côté sa préférence, à les faire

(I) L'intelligence T II p. 265

émerger et surnager dans la foule des autres sont semblables. [...]

L'exemple, l'enseignement, l'éducation, ne sont que des canaux qui la dirigent ; la source est plus haut"(I).

De telles idées pourraient servir de référence aux théories pédagogiques fonctionnelles et naturalistes, qui se fondent sur la spontanéité du développement naturel, et dont le dogme, essentiellement optimiste, impose à l'éducation de suivre les démarches irrépressives (sic) essentiellement bonnes de la nature, et de présenter à l'instant le milieu le plus favorable à cette expansion de la vie.

Cependant Taine insiste sur l'originalité profonde des processus d'acquisition : il se plaît à noter la "flexibilité étonnante" et la richesse du ramage enfantin, "la délicatesse d'impression et la délicatesse d'expression" qui le caractérisent. La qualité particulière de la curiosité enfantine qui va au-devant de la connaissance en organisant d'incessantes expériences de physique, toutes remarques qui trouveraient leur expression complète dans une thèse dynamiste et finaliste de l'esprit. Mais ce qui est plus frappant encore, c'est que Taine en vient à concevoir tel phénomène spontanément créé par l'enfant comme "un geste vocal naturel, non appris, à la fois impératif et démonstratif puisqu'il exprime à la fois le commandement et la présence de l'objet sur lequel porte le commandement" ; qu'il s'aperçoive de la formation des mots de pure invention correspondant aux divers besoins de l'enfant, et dont le sens oscille à mesure qu'il spécifie sa connaissance ; qu'il note l'usage purement personnel, purement subjectif et temporaire que fait l'enfant des termes du vocabulaire de l'adulte.

Toutes ces remarques extrêmement précieuses, vont dans le sens des observations les plus modernes, celle de Guillaume sur l'imitation processus actif chez l'enfant, et résultat de longs essais plutôt qu'instinct inné, ou de Delacroix sur la valeur expressive et complexe du mot, qui représente toujours un ordre, un désir ou proposition descriptive ou démonstrative et qui est l'équivalent d'une phrase. Si Delacroix a montré que "l'illusion du mot isolé vient de la réflexion de l'adulte sur le langage de l'enfant", Piaget, à son tour, démontre que l'enfant se crée un langage synthétique, grâce à des schémas sans cesse fluctuants dans lesquels le travail de l'esprit précède en quelque sorte l'intégration de la connaissance verbale qui va au-devant d'elle.

Bergson avait montré dans les différents plans de la pensée l'existence de schémas dynamiques précédant la perception elle-même, lui donnant un sens par lequel l'esprit reconstitue des formes ou des sons. Pour Bergson toute interprétation est en réalité "une reconstruction" ; elle n'est complète que par la superposition du schéma dynamique et des images perçues. L'intelligence au lieu d'aller du mot à l'idée va du sens qui se crée aux mots qui se perçoivent, et la compréhension est toujours une intégration synthétique de la perception dans l'effort spécifique qui la soutient et la devance, elle est l'effet d'un

T I Note II p. 259

dynamisme de l'esprit qui se crée une hypothèse instable relative à la signification de ce qu'il va percevoir, et par lequel l'appareil sensoriel lui-même s'adapte au caractère de l'objet perçu, de sorte que, toute perception brute s'enrichit graduellement par l'attention.

Et le travail indiqué par Taine, par lequel l'enfant nous paraît déplacer le sens même des mots, n'est que le résultat extérieur d'un retard entre les essais spontanés de l'enfant, pour faire superposer le schéma primitif aux images nouvelles. Ce retard "*sui generis*" dit Bergson, qui est fait de tâtonnements, d'essais plus ou moins fructueux, d'adaptation des images au schémas et du schéma aux images, d'interférences ou de superposition des images entre elles, ce retard, ne mesure-t-il pas l'intervalle entre la tentative pénible de l'exécution aisée, entre l'apprentissage d'un exercice et cet exercice lui-même.(I)

Certes, le travail de l'enfant est véritablement comparable à celui de l'invention : la fonction d'interprétation précède la connaissance verbale, et l'existence des schémas permet seule d'expliquer comment l'enfant arrive si vite à un débrouillage des perceptions brutes. Celles-ci s'organisent sur des plans différents parce que l'effort mental établit une série d'actions et de réactions réciproques entre les schémas et les images, qui tendent dès lors, à une organisation. L'unité de la vie psychique est dès l'origine fonction de ce dynamisme même, et la continuité de l'effort intellectuel enrichi par la création de rapports nouveaux, vient de la composition ou de l'interférence des éléments intellectuels entre eux "du mouvement intérieur des éléments de la représentation". La spécificité du travail de l'esprit n'est-elle pas dans l'existence de ces schémas dynamiques qui organisent et créent continuellement la connaissance ; et leur mode de composition différent chez l'enfant et chez l'adulte, par suite d'une activité fonctionnelle moins riche, moins variée, moins intense chez l'enfant, ne suffit-elle pas à donner à l'explication dynamique la priorité définitive sur l'explication mécaniste.

A mesurer combien Taine, dès qu'il s'intéresse directement aux processus vitaux devient infidèle à sa théorie mécaniste, pour se trouver d'accord avec les théories biologiques de la vie mentale, nous avons su saisir la contradiction intime de sa pensée, et son erreur initiale. Par contraste, les psychologies concrètes laissent apparaître une sorte de continuité interne que la critique ne sait encore briser et les œuvres diverses et spécialisées, parties d'un point particulier de l'observation des processus mentaux, ne laissent pas d'arriver à des affirmations corrélatives et complémentaires.

Les travaux de Luquet sur les dessins enfantins, ceux de Guillaume sur l'imitation, ceux de Piaget sur les fonctions du raisonnement et du jugement, illustrent les aspects différents du syncrétisme, décrivent ses phases en termes parallèles et s'insèrent directement dans la thèse dynamique de Bergson. La psychologie de W. James ou de Dewey, à leur tour, reflètent les conceptions spécifiques de la réalité spirituelle. Il n'en est pas jusqu'aux travaux de la psychopathologie qui n'apportent une confirmation précieuse de l'analyse de l'intelligence, qui ne prouvent l'impuissance de l'intellectualisme à découvrir ce qui est irréductible dans l'esprit.

(I) L'énergie spirituelle : l'effort intellectuel p. 192

P. Janet démontre que, dans les troubles névrotiques accentués, dans l'état psychasthénique par exemple, les fonctions intuitives, "le sens du réel", disparaissent en premier lieu. N'est-ce pas la preuve que ce qui constitue la fonction mentale par excellence, c'est l'évaluation, c'est le processus d'interprétation vitale, par lequel nous pouvons agir dans le présent efficacement sur les choses, c'est le pouvoir d'adapter toutes nos facultés au cas concret et singulier. W. James donnant pour garantie à l'efficacité de sa méthode, le fait qu'elle redonne "de la dignité au singulier", ne fait pas autre chose que de discerner la condition essentielle de tout acte spécifique de l'intelligence, l'intelligence étant faite pour guider notre action directe sur les choses. Assimiler, c'est agir, c'est établir un rapport direct et concret entre le milieu et notre personne ; c'est prévoir une action possible ou bien c'est remplacer cette action par une représentation.

Au mécanisme logique s'opposent dans les théories biologiques de l'intelligence, qui parce qu'elles partent de l'observation concrètes sont obligées de poser une activité fonctionnelle et spécifique de l'esprit humain. A l'associationnisme, elles opposent les notions d'organisation structurelle et fonctionnelle ; à l'uniformité quantitative de l'évolution, l'idée extrêmement féconde d'une unité synthétique et involutive de la connaissance spirituelle, qui rompt définitivement avec l'idée que les contenus mentaux constituent à eux seuls des états psychiques.

Partout où le mécanisme tend à réduire, à abstraire, à traduire dans la logique, les théories biologiques tendent à restaurer les notions concrètes, la description du cas singulier, du processus vital, elles se moulent sur la vie et n'attendent jamais d'une méthode aprioristique le sens de l'interprétation ; encore moins, établissent-elles sur une identité présumée des méthodes des sciences psychiques et des méthodes analytiques objectives.

Telles sont les tendances absolument antithétiques du mécanisme et de la psychologie biologique. Ce tableau apparaît court et par trop succinct ; la méthode concrète en particulier, ne nous a guère servi qu'à montrer les vides et les contradictions du mécanisme, mais nous avons préféré partir du mécanisme lui-même pour opposer Taine observateur de l'enfant, à Taine inventeur d'une méthode objective universelle ; afin de montrer la contradiction intime des deux aspects de sa pensée et surtout l'impuissance radicale du mécanisme dans l'application génétique.

Nous avons vu à ce mode d'exposition l'avantage de montrer que le mécanisme s'enlève la possibilité de s'annexer l'observation concrète. C'est donc surtout sous un aspect critique que nous avons opposé l'une et l'autre théorie. Nous ne ferons pas un usage différent de la thèse biologique dans la seconde partie de notre exposé ; nous ne la verrons pas à travers tel ou tel système déterminé ; l'ensemble des travaux qui se rapportent à cette thèse est d'ailleurs si important qu'on n'en saurait définir que les tendances essentielles. Ainsi la thèse biologique ne nous apparaîtra-t-elle que comme l'ensemble des références de valeur qui nous permettrons de découvrir, à l'intérieur des systèmes pédagogiques, quelques une des oscillations et des contradictions que nous avons déjà découvertes chez Taine.

EXAMEN CRITIQUE DES PÉDAGOGIES MÉCANISTES ET BIOLOGIQUES

Si nous envisageons quelles conceptions éducatives iraient de pair avec une définition mécaniste de l'esprit, nous sommes obligés de reconnaître qu'il faudrait en revenir à une pédagogie purement logique, à un dogmatisme uniforme et rationnel, à un véritable verbalisme éducatif.

Dans le mécanisme n'intervient aucun principe de différenciation entre l'esprit enfantin et l'esprit de l'adulte : l'enfant apparaît comme un homme en miniature et s'instruit d'une manière analogue à celle de l'adulte. En fait, le mécanisme suppose chez l'enfant la même aptitude à généraliser, à abstraire, à construire des implications, qu'il a supposé chez cet esprit-machine, idéal et abstrait dont il nous a montré des rouages.

La pédagogie se trouve de ce fait, singulièrement appauvrie "Des faits, des faits" s'écrie le Thomas Gradgrind "des temps difficiles" Ainsi le pédagogue mécaniste – si ce monstre existait à l'état de type ailleurs que dans les romans n'aurait-il pas d'autres fonctions que de donner à l'enfant le plus grand nombre possible de sensations pures, afin, que se totalisent d'elles-mêmes en images, la mémoire résiduelle permet à ces images de reparaître à point nommé et que l'association passive les transformât nécessairement et miraculeusement en concepts généraux. Parce que ces fonctions mécanistes ne sont pas spécifiées, ne sont pas vues dans le rapport concret entre le sujet et l'objet, l'aptitude de l'enfant à s'instruire apparaît comme une tendance vague à augmenter sa connaissance, à recueillir l'apport extérieur de la sensation passive, de l'idée toute faite, de l'information reçue et acceptée telle qu'on la lui offre. Ainsi en est-il dans la pédagogie de Durkheim de l'effort pour créer dans l'enfant l'homme social, par la transmission intégrale de la connaissance adulte. Et cette transmission n'est pas sans analogie avec "l'initiation" chez les peuples primitifs. L'enfant est le vase dans lequel la génération qui passe verse le fruit de son expérience. Mais l'enfance a dès lors perdu jusqu'au droit à être elle-même, et la pédagogie n'est plus.

Si les données de l'expérience ne se développent pas en fonction d'une organisation structurale ou fonctionnelle de l'intelligence, seules les conditions objectives : répétitions et superpositions des expériences ou intensité quantitative de l'attention, leur permettent de n'être pas éparpillées sur un plan unique de l'esprit.

Tout le travail se réduit à l'accumulation extérieure des faits et à la répétition de mêmes notions. Il importe avant tout de rechercher dans la science elle-même les points essentiels, les idées les plus générales, les notions les plus importantes à retenir, et à trouver l'expression exacte et pour ainsi dire définitive de la vérité, afin que l'enfant l'enregistre mécaniquement et la confie intégralement et telle quelle à sa mémoire. Le rôle du maître est donc de faire dans la science le travail de dépouillement qui en retiendra l'essentiel, qui la rendra claire, portative et bien divisée. Il fera choix dans la science complète des notions que l'homme cultivé ne peut ignorer. Condenser la connaissance en formules, en définitions, construire ses leçons suffisamment pour que l'enchaînement des notions soit le plus logique possible et pour que la méthode employée, serve de modèle classique à un travail analogue de l'enfant, telle doit être l'occupation primordiale du maître. Il sera un bon logicien, un orateur

précis, un dialecticien consciencieux ; les qualités d'exposition verbale seront les marques de sa valeur professionnelle, et on ne lui demandera rien de plus.

L'erreur fondamentale de tout ceci, c'est de considérer la pensée de l'enfant en lui appliquant les règles de la pensée adulte, c'est d'en faire d'emblée un logicien, c'est de croire qu'il conduit son esprit par les mêmes méthodes que nous.

Et la conséquence immédiate de cette confusion est de méconnaître l'originalité vivante et subtile de l'esprit enfantin, de ne tirer aucun profit de ses facultés intuitives, de ses pressentiments obscurs et de ses curiosités personnelles, non plus que de l'ordre explicatif purement subjectif, dont il se sert d'emblée. On dessèche ce travail spontané, on le réduit à l'impuissance, pour imposer du dehors, à une pensée par elle-même intuitive et alogique des formes toutes prêtes de raisonnement, des analogies non évidentes pour elle, des formules dont elle est incapable de pénétrer le sens. L'exercice scolaire est donc toujours une imitation du raisonnement adulte, il se réduit à une série d'applications immédiates de la règle apprise ; il a pour but d'entraîner l'esprit à décomposer un raisonnement fait d'abord par l'adulte, à en numéroter les parties, jusqu'à ce qu'il puisse les reconnaître et les replacer sur d'autres exemples.

Toute solution arithmétique est, à l'exemple du problème type, découpée en une série de raisonnements qui correspondent à chaque opération, et l'enfant fait autant de problèmes semblables qu'il faudra pour acquérir la reconnaissance de cette suite immuable. Cette méthode fournit aussi à l'enfant le canevas "du devoir de style" et le sommaire des explications à fournir, elle exige d'emblée la réponse correcte à chaque question de détail ; enfin, réduisant chaque matière d'enseignement à des diagrammes, schémas, résumés, récapitulatifs, sommaires divisés et subdivisés, elle conduit l'enfant à adopter lui-même une forme routinière d'exposition. On calque ainsi tous les esprits sur le même patron, sur une logique contraignante et uniforme et l'art de raisonner selon ces cadres imposés remplace la curiosité et l'initiative féconde, crée une sorte d'automatisme fonctionnel et mécanisme même qu'on a supposé à l'origine. Le danger de telles méthodes est qu'elles s'imposent très vite, qu'elles semblent très efficaces, qu'elles provoquent des résultats immédiats, car elles s'appuient sur la plasticité de l'esprit enfantin, sur son très grand pouvoir d'imitation extérieur. Mais parce qu'elles nient chez l'enfant les forces spirituelles spontanées et spécifiques, elles créent peu à peu une désassimilation, un appauvrissement, une désintégration des sensations actives au profit d'une activité mécanique, et comme indifférente et détachée d'elle-même, une atonie générale de l'esprit, un dégoût pour la réalité concrète, un besoin factice de cet ordre logique artificiel d'abord imposé. Fournir des rapports logiques à un esprit qui n'est pas apte à les saisir de lui-même, qui ne peut s'en faire une méthode spontanée pour atteindre le vrai, c'est supprimer la fonction vitale spécifique par laquelle l'esprit, quel qu'il soit, et quelque degré de son développement qu'il ait atteint, se "crée sa vérité".

Pour ne pas respecter cette marche originale, on fausse la délicatesse de la fonction, on la fait servir à des fins pour lesquelles elle n'est pas prête, on l'adapte et on la réajuste grossièrement à des mécanismes qui l'usent, qui la façonnent en la déformant à jamais. Mettre

l'enfant en présence des implications logiques ce n'est pas créer une aptitude véritable, mais sa contrefaçon verbale, sa copie déformée, car la rationalité – et Rousseau l'a bien vu- n'est que le terme dernier de l'éducation, le résultat final d'une longue série de prises de conscience avec la réalité des choses. Un bon esprit est celui qui s'est informé et persuade par lui-même et non par les raisons d'autrui.

Le danger du mécanisme est donc de commencer l'éducation par où elle doit finir, d'ignorer les ressources véritables de l'intelligence enfantine, de vouloir édifier une mentalité de l'extérieur, comme on applique une crépissure à une maison. On ne voit l'esprit de l'enfant que sous l'aspect différentiel quantitatif avec le contenu de l'intelligence adulte ; la notion de la spécificité lui échappe complètement, et il aboutit à la méconnaissance absolue de la croissance spirituelle, de l'évolution organique et qualitative.

Il n'y a pas en éducation, de résultat absolu et purement objectif, il n'y a pas de définition générale et aprioristique de la culture ; il n'y a que l'expression des rapports originaux entre les fonctions propres de l'esprit et la réalité ; et on ne peut poser un terme à ce dynamisme, il y a quelque chose de *sui generis*, d'infiniment souple et relatif, qui dépasse les cadres du mécanisme et qu'il est d'ailleurs incapable de prévoir.

Qu'est-ce qui spécifie l'intelligence enfantine ? Telle est la première question de la pédagogie naturaliste. Cette question dès qu'on écarte la logique abstraite du pur intellectualisme peut-elle-même se poser d'une façon plus large et dans la perspective de la finalité ; quel rapport l'enfant soutient-il avec le milieu ? Or cette question ne peut se résoudre d'un point de vue statique car, pour l'observation concrète l'expression même de ce rapport se modifie. De la notion biologique de l'évolution, se dégage l'idée que les données éducatives sont essentiellement mouvantes, dynamiques, que l'enfant ne soutient pas un rapport constant avec les choses, qu'une adaptation passive au milieu n'explique que la partie la moins importante du travail de la formation mentale.

Pour Piaget, sont fausses les thèses empiristes par lesquelles l'intelligence serait façonnée entièrement par le milieu – le milieu physique s'imprimant tel quel sur l'esprit de l'enfant - thèses qui méconnaissent le pouvoir spécifique assimilateur de l'esprit ; mais sont fausses aussi, pense-t-il, les thèses aprioristiques, par lesquelles le réel serait le résultat d'une libre construction de l'intelligence ; pour ces dernières, en effet, le rapport serait donné et fixé dès l'origine et la notion de croissance spirituelle ne saurait apparaître. Ce qui est vrai pour Piaget, c'est que l'évolution intellectuelle suppose une action spécifique de l'intelligence sur le milieu, limitée cependant par une action réciproque du milieu sur l'esprit. Mais, ceci étant, la pédagogie fonctionnelle ajoute que les termes de ce rapport ne sont pas constants ; si en effet, le milieu semble s'imposer passivement à l'enfant au début de sa vie mentale, bien loin d'en recevoir une connaissance plus précise et plus consciente, l'adaptation passive supprime chez lui la notion de ce rapport même ; chaque progrès de sa connaissance se traduit par une faculté diversifiée d'échapper à cette soumission. L'intelligence est la faculté spécifique par laquelle nous pouvons varier notre rapport concret avec le monde extérieur en prenant conscience des relations elles-mêmes : elle élargit ainsi ses possibilités de nous réaliser. Expliquer l'adaptation par la fonction, c'est envisager toute connaissance comme un

progrès vers la liberté, comme une possibilité nouvelle de trier les influences externes, de les modifier, de nous créer des rapports plus complexes et plus nuancés avec les choses. Si l'adaptation réalise l'accord entre notre organisation interne et le milieu extérieur, l'intelligence est le moyen biologique de réaliser cet équilibre extérieur sous les formes les plus multiples, les plus variées, d'étendre jusqu'à l'infini notre contact avec le monde et d'en tirer les principes toujours nouveaux de différenciation fonctionnelle.

L'éducation biologique observe que les réactions de l'enfant se chargent peu à peu de spontanéité et de choix, que sa vie consciente se réalise de plus en plus riche et diversifiée ; elle cherche la spécificité de l'acte spirituel dans la fonction même ; et dans l'imprévisibilité, elle voit la marque même de la vie intelligente.

Favoriser l'action spécifique de l'esprit, la réaction vitale, celle qui permet à l'individu de s'exprimer entièrement telle doit être la fonction véritablement éducative. W. James ne dit pas autre chose lorsqu'il demande, au maître de ne laisser "aucune perception sans réaction, aucune impression sans expression corrélative" ; il donne à l'intelligence son rôle biologique véritable, son rôle vital qui consiste à créer des actions possibles où à préparer des actions réelles. Il convient d'insister avec lui sur l'importance des conséquences motrices et du travail manuel, pour une intelligence infantine non encore préparée à la spéculation, non encore sensible à la preuve rationnelle, non encore capable surtout de se séparer du contenu de sa pensée, et de se distinguer par la réflexion, de la fin matérielle qu'elle poursuit.

L'activité de l'enfant apparaît comme beaucoup plus réaliste que celle de l'adulte, si l'on suppose que le jeu comporte un même degré de réalité pour une pensée pénétrée de caractères autistiques, que le travail lui-même. Seul le résultat lui importe, la réalisation pratique immédiate. L'enfant ne pense pas pour prévoir, mais pour agir sur le champ, pour solidifier sa pensée sur les choses. Telle est l'action spontanée de son esprit qui se déploie dans le présent et le concret immédiat. Son adaptation au milieu est faite de ses activités successives, absolument envahissantes, qui laissent peu de place à la conscience et au raisonnement logique.

Les biologistes voient dans les sanctions de l'acte, dans la preuve tangible du résultat de l'action, comme aussi dans les premières inférences logiques qui naissent des rapports interindividuels, et qui exigent la réciprocité du processus, les conditions efficaces d'une vie spirituelle réfléchie et féconde. Ils attendent donc des réalités de la vie concrète, de l'action du milieu naturel et des premiers rapports sociaux, la réponse spécifique aux besoins vitaux de l'intelligence infantine. Ce point de vue est antithétique à la thèse intellectualiste qui prétend développer l'enfant par le seul apprentissage des relations verbales, comme si d'emblée, il était capable d'inférer dans l'abstrait et de comprendre le prix d'une activité purement spéculative et désintéressée.

L'importance du milieu sur la mentalité infantine, la prépondérance dans la vie de l'enfant des essais d'adaptation, la prépondérance dans sa pensée de l'inconscient, de l'inexprimé mais en même temps, l'existence d'un réalisme naïf et le besoin de s'exprimer par le mouvement, par le jeu, la prédominance de l'activité spéculative, de la curiosité et de l'attention spontanée sur les formes volontaires du travail mental telles sont les notions dont

les pédagogues biologistes font tour à tour ressortir l'importance. La pensée de l'enfant dépend du contenu de l'esprit, et s'éclaire par l'action. Le mot qui caractérise le mieux l'enfance est sans doute celui de W. James : "l'enfant est un organisme agissant".

Mais ces caractères de la pensée enfantine, inséparables de ses activités spécifiques, n'ont rien de définitif et de statique : l'enfant est surtout un organisme en croissance et on ne saurait mieux le caractériser que par la notion des transformations psychiques dont il est le théâtre. La pédagogie pour être efficace doit suivre la marche même de ce dynamisme. Il ne lui suffit pas de connaître en bloc ce qui distingue la mentalité enfantine de la mentalité adulte, elle doit être capable de suivre les processus de son développement.

Qu'est-ce qui caractérise la croissance spirituelle de l'enfant ?

Tandis que le mécanisme ne peut voir le développement génétique que sous une forme continue et quantitative, l'évolutionnisme biologique introduit l'idée de la diversité qualitative ; à la fois par l'observation du développement structurel, et par celle du dynamisme fonctionnel. Il met en avant la notion complexe d'une continuité fonctionnelle des processus mentaux, variée par le développement structural mais aussi par les suppléances et les corrélations des fonctions multiples. Cette continuité en effet, a pour caractère essentiel, de par le fait qu'elle s'exerce normalement, d'introduire en elle-même des principes de diversité qualitative. La fonction qui s'exerce, se développe et s'enrichit, mais aussi s'affine, entre en contact avec des plans différents du dynamisme intérieur, gagne à elle des régions de plus en plus éloignées de l'inconscient, crée des rapports, s'engage dans des formes nouvelles. Dans tout acte de pensée réfléchi, il y a un saut dit Dewey, "un bond dans l'inconnu", la fonction de l'esprit est toute dans le mouvement, dans ce trajet interne, dans cet effort spécifique de la compréhension. Mais ceci fait, il n'y a pas seulement dans l'esprit une connaissance de plus ; il y a une possibilité nouvelle du va et vient mental, un rapport créé, une route nouvelle tracée à l'initiative intellectuelle ; de plus, l'intelligence s'est perfectionnée comme instrument, car, à la suite de chaque effort, se crée une aptitude à la concentration, à la tension, à la puissance de travail et cela surtout différencie les esprits.

Chez l'enfant, ces transformations qualitatives de l'intelligence ont une autre marche que chez l'adulte, et rien d'étonnant si l'on en reste à une description analytique des contenus successifs de l'esprit, que cette intelligence paraisse un chaos "la pensée de l'enfant est comme un réseau de fils ténus, embrouillés, que l'on risque de casser à tout instant si l'on tente de le mettre en ordre" écrit Cramausse. Pour une analyse qui ne s'est pas donné une hypothèse d'interprétation, il y a en effet une sorte d'hétérogénéité entre l'état primitif de l'esprit et celui de l'intelligence en voie de développement, il y a chez l'enfant une coexistence de notions claires et de notions confuses de plans d'explication différents selon qu'il a pu faire "le saut du connu à l'inconnu" sur le mode de l'explication rationnelle ou sur celui de l'explication subjective égocentrique.

On ne peut voir clair dans la perspective mentale de l'enfant que si l'on adopte avec Piaget l'existence d'un mode primitif d'explications, en accord avec les besoins dynamiques de l'adaptation par lequel, l'enfant cristallise autour de sa vie organique tout ce qui est

capable de le satisfaire : plan de l'égoïsme, de la subjectivité, des désirs, des caprices, des jeux, de tout ce qui caractérisait déjà pour Rousseau "la faiblesse de l'enfant".

Mais l'enfant va du subjectif à l'objectif, de l'irrationnel au logique, du syncrétisme à l'analyse, et à la synthèse claire, par un seul et même dynamisme dont il faut traverser la courbe.

Comment se fait ce passage ? Peut-être ne faut-il pas aller chercher en dehors de la finalité biologique la raison de cette rapide évolution. C'est ce que montre, semble-t-il, l'évolution de cet important facteur du développement mental : la curiosité.

Au préjugé intellectualiste par lequel l'enfant serait capable d'éprouver pour le savoir une sorte d'appétence innée et d'autant plus forte qu'il est plus ignorant, les pédagogues biologiques opposent la notion de l'égoïsme, par lequel, l'enfant enfermé en lui-même, a d'autant moins de curiosité intellectuelle véritable que son existence est plus individuelle, plus strictement réduite à la satisfaction de ses besoins organiques. Rousseau a vu le premier, qu'il fallait un certain développement de l'esprit et un certain nombre de connaissances pour éprouver de la curiosité. Ce n'est pas sur le plan intellectuel et désintéressé, ni même sur le plan émotionnel pur que la curiosité de l'enfant se développe ; c'est sur le plan téléologique de son besoin d'adaptation. L'enfant, organisme agissant, n'agit que pour mieux prendre contact avec le milieu, pour s'y installer, pour prendre possession des choses. Rousseau a parfaitement bien vu ce caractère finaliste de la curiosité de l'enfant ; il a rattaché "sa physique expérimentale" à un besoin fonctionnel d'adaptation.

L'enfance se développe par ses processus propres des moyens sans cesse plus ténus et plus spirituels de s'adapter au milieu, elle va à l'intellectuel, mais en passant par le déploiement des relations sensorimotrices, ce qui ne veut pas dire d'ailleurs, qu'il n'y ait pas d'intelligence dans ce premier mode d'adaptation, une compréhension réaliste, un sens inné de l'utilisation immédiate du connu pour le bien-être. Mais le connu aide ensuite l'enfant à s'adapter autrement, à s'assimiler plus intimement le milieu ; le défaut de connaissance précise, ces explications dialogiques qui constituent les schémas subjectifs par lesquels les choses s'incorporent à sa vie, se hiérarchisent suivant les besoins qu'il a de se les assimiler. On ne comprend la curiosité enfantine, que si l'on cherche l'explication finaliste, l'utilité biologique de cette curiosité. Ainsi, à la lumière de l'évolution de l'adaptation enfantine, on peut espérer faire de la valeur des expériences intellectuelles de l'enfant, une sorte de tableau génétique.

L'effort général de la pédagogie moderne est donc tendu vers une explication fonctionnelle très nettement naturaliste et non moins nettement téléologique.

Un autre facteur interne de la diversité qualitative de la croissance spirituelle est une loi d'accumulation de l'énergie mentale, par laquelle la lenteur cachée du processus ne laissant pas pénétrer ses progrès du dehors, aboutit à des sortes d'explosions de la connaissance claire. Cette loi ne nous apparaît (fin page 31) quantitative que parce que

l'enfant, moins encore que l'adulte ne peut rendre raison des démarches de son inconscient aboutit à renforcer l'apparente discontinuité du dynamisme fonctionnel. A chaque époque de la vie enfantine, l'intensité de la croissance spontanée apparaît différente ; il y a des crises et des moments d'apparente stagnation, de recueillement, de repos dans les processus acquis. Parfois, la croissance spirituelle s'accélère et Mme Montessori croit reconnaître, après des époques de concentration, de macération intime, des sortes d'explosion du psychisme, des éclosions spontanés de l'intelligence, comparables à l'essor du papillon sortant de sa chrysalide. La croissance spirituelle n'est donc ni univoque ni purement quantitative comme le suppose le mécanisme ; elle se produit à la fois sur la voie de l'imitation et sur celle de l'assimilation ; elle intéresse des fonctions différentes et qui se diversifient par l'exercice ; elle a pour base un développement physiologique qui lui sert de véhicule et de substrat.

Il est juste de dire aussi que la mentalité primitive décrite par Piaget, se brise et s'émiette de telle sorte par l'explication rationnelle de l'adulte, par l'influence sociale, par l'action pressante de la famille et de l'école, que l'enfant modifie le contenu de son esprit avant même que de pouvoir fournir des raisons explicatives de sa mentalité nouvelle.

Une tendance très juste de la pédagogie moderne est donc de ne pas exiger tout de suite l'explicite, le conscient, le précis, de ne pas rechercher coûte que coûte la perfection immédiate, de savoir attendre le processus complet. Piaget n'a-t-il pas montré qu'il y a une sorte de décalage normal entre la logique inconsciente et nécessaire à l'action concrète, et la logique consciente du raisonnement verbal ? Selon Claparède nous ne prenons conscience d'une relation que dans la mesure où nous sommes désadaptés ; la conscience, dit autrement Bergson est le sentiment d'une différence entre ce qui est et ce qui pourrait être, elle apparaît comme "proportionnelle à la puissance de choix dont l'être vivant dispose". L'enfant emploie des relations dont il a d'autant moins conscience qu'elles sont plus automatiques, plus parfaitement adaptées au résultat ; l'essentiel est donc de le mettre en face du problème, de lui donner, après la connaissance intuitive suffisante pour l'action précise, le besoin organique de la méthode et des relations explicites entre les actions successives. Le tort du mécanisme est de ne pas suivre la lenteur du processus, de ne pas admettre l'existence d'une pensée prélogique qui se débrouille sur le plan de l'action ; il ne peut prendre une conscience exacte des difficultés de la vie intellectuelle, des problèmes spéciaux que l'enfant doit vaincre pour que l'intelligence ait son rôle propre dans l'évolution, celui d'un principe moteur.

Pour conserver à l'intelligence son rôle proprement vital, pour ne pas l'amoindrir au contact d'une tâche pour laquelle elle n'est pas préparée, il faut confier à la psychologie génétique le soin de guider pas à pas l'éducateur. Des études comme celles de Piaget sur la mentalité enfantine et surtout sur les modalités originales de la pensée, sur les processus internes de leur évolution, sont appelées à jouer un rôle important dans la pédagogie nouvelle ; de l'observation du syncrétisme ou du réalisme naïf, une pédagogie dont le mot d'ordre est de suivre la nature, de systématiser les processus naturels pour plier les procédés aux caractères distinctifs de la fonction, doit tirer quelques importantes conséquences éducatives. Une méthode de lecture comme la méthode idéo-visuelle du docteur Decroly est fondée sur l'aptitude syncrétique du jeune enfant qui voit dans l'ordre écrit une forme globale qu'il peut reconnaître comme un dessin. La physiologie de la phrase écrite lui permet de la

distinguer d'abord, et le travail de l'analyse lent et progressif lui permettra plus tard d'en découvrir les moindres détails. L'enfant comprend sa mère avant de pouvoir parler : de même, il peut agir sur la présentation d'un ordre écrit, avant de pouvoir décomposer les syllabes, avant même de savoir les lettres. Le travail éducatif doit tenir compte de cette aptitude perceptive confuse, pour présenter à l'enfant la connaissance sous la forme même où il peut l'accepter d'emblée. L'avantage de ce mode de présentation est qu'il permet l'intérêt, l'enfant sachant qu'il poursuit une activité réelle dont il pénètre la fin ; cette méthode n'exige donc pas la contrainte, et ne développe les difficultés que dans la mesure où l'esprit perfectionne sa curiosité. Grâce à ce point de départ intuitif, le travail d'analyse nécessaire à l'apprentissage du mécanisme, peut présenter des étapes naturelles conformes au développement de l'attention : la fonction qui se développe se crée des instruments de comparaison, des points de repère, systématise peu à peu ses découvertes. Rien n'est plus intéressant que de voir chaque enfant se créer sa logique inconsciente, adopter un ensemble de procédés originaux pour reconnaître, inventer pour son langage personnel, le langage écrit qu'il reconstitue peu à peu, conquête par conquête, avec joie et intérêt.

Si dans nos écoles primaires, si peu d'enfants lisent avec grâce, c'est qu'on les a privés de la lecture-langage, pour les initier coûte que coûte à la lecture mécanisme, et qu'ils n'ont pas connu l'allégresse de comprendre la force persuasive de l'écriture humaine. Si, nos classes, si peu d'enfants sentent intuitivement la justesse des rapports numériques et goûtent la beauté rationnelle de la preuve, c'est qu'on n'a pas assez respecté la phase intuitive, pendant laquelle, les objets partagés ou amassés, constituent des quantités concrètes reconnues d'abord par synthèse confuse, puis lentement décomposées, groupées, distinguées, par la numération des parties. On leur a présenté les éléments du langage arithmétique comme ceux du langage écrit, les produits de l'analyse intellectuelle de l'adulte, sans leur faire faire ce travail d'analyse qui réalise seul les rapports exacts, qui donne à la fonction mentale son pouvoir réel sur les matériaux de la pensée. On a pu, dans les deux cas, employer la force vive de l'esprit à acquérir un mécanisme utile, on n'a pas reconnu l'aptitude fonctionnelle elle-même, on ne lui a pas permis de se cultiver ; l'esprit a subi une mutilation profonde.

Le syncrétisme enfantin apparaîtra donc de plus en plus dans la pédagogie nouvelle, comme une étape nécessaire du développement intellectuel, dont elle devra tenir compte.

Si comme le dit M. Bourjade, nous sommes invisiblement conduits à placer en définitive la raison principale des infériorités de la pensée enfantine dans l'incapacité d'analyse et de synthèse, c'est-à-dire dans une insuffisance fonctionnelle de l'intelligence, l'éducation biologique cadre essentiellement avec l'apprentissage de l'analyse et de la synthèse à partir des données du syncrétisme enfantin. Elle s'insère sur le schéma perceptif ou sur le connu intuitif comme l'ensemble des exercices d'analyse qui conduiront l'enfant à des synthèses distinctes. Elle vise non directement à augmenter la connaissance, mais à rendre progressive et consciente pour l'enfant la méthode par laquelle l'esprit va du connu indistinct à l'inconnu considéré comme la chose qui se distingue, du concret complexe à l'abstrait qui est simple, de l'objet à chacun de ses éléments ou attributs, considérés comme des produits d'analyse.

Ainsi la connaissance de la pensée enfantine indique quels caractères doit conserver l'éducation pour être efficace. Elle limite singulièrement la confiance pédantesque de l'adulte dans la leçon bien faite et dans la leçon bien récitée ; elle modère le zèle constructif du pédagogue et lui apprend à placer sa confiance dans l'enfant, non dans sa science personnelle d'exposition verbale ; elle lui impose une patience qui sait le prix du temps. La préoccupation constante du maître doit être de favoriser l'échange de l'esprit et du milieu, d'organiser l'environnement, pour qu'il provoque des excitations éducatives, d'orienter les pouvoirs spontanés de l'esprit pour qu'ils se disciplinent d'eux-mêmes et deviennent des instruments précis de l'acquisition du savoir. L'éducateur ne peut rien créer dans l'esprit ; il peut provoquer par son art, des réactions plus ou moins fécondes, plus ou moins intenses ; il peut diriger et contrôler l'acte de penser spontané et irréductible qui ne jaillit d'autant que l'enfant se pose un problème.

Quels peuvent être pour l'enfant les véritables problèmes ? Chercher dans les sciences les questions que pourraient se poser n'importe quel esprit curieux, sérier les difficultés qui existeraient pour un esprit de compréhension normale, telles ont été pendant longtemps les préoccupations des auteurs de programmes. Mais on retourne fatalement par là aux erreurs du mécanisme ; il convient de partir directement de l'enfant, de chercher qu'elle doit être la nature du problème pour provoquer une réaction fonctionnelle. L'étude de la curiosité enfantine et des processus internes du développement intellectuel se prolonge et s'éclaire pour la pédagogie nouvelle par l'étude des intérêts infantiles. Ils correspondent pour elle à une demande biologique d'information et de création spirituelle ; ils tendent à une réalisation de l'être, ils expriment un besoin réel de l'esprit, un processus spontané de l'adaptation au milieu, qu'il s'agit d'interpréter dans la marche naturelle de l'évolution : ils sont donc des facteurs positifs de l'éducation intellectuelle.

Insérer de proche en proche dans le même intérêt le plus grand nombre de problèmes connexes, faire d'un intérêt un véritable centre d'attraction d'où rayonneront peu à peu des actions mentales différenciées, devient une nécessité de l'éducation biologique.

Si l'enfant est sensible au contenu concret de l'activité mentale, il faut profiter de cet attachement aux choses pour faire agir l'esprit, pour créer aux dépens du contenu lui-même, des activités diversifiées. Partager des billes ou jouer à la marchande peut donner lieu à des transactions extrêmement variées qui contiennent les difficultés des différentes opérations arithmétiques. Un enfant peut avoir acquis l'intuition profonde des rapports quantitatifs dans le concret, qui n'aurait jamais pu d'emblée comprendre l'addition numérique.

Les intérêts donnent à l'enfant la possibilité d'une action délibérée et intentionnelle, lui permettent de situer sa pensée, de lui assigner une fin précise, de travailler pour un but déterminé qui acquis, lui est une récompense naturelle. Ils laissent donc l'enfant dans cette activité finaliste qui donne au réel toute sa valeur qui peut faire fond sur les aptitudes les plus diverses, qui engage l'enfant tout entier, sans désintégration possible, dans la pensée créatrice.

Le souci primordial de la pédagogie naturaliste est donc de ne jamais séparer l'acte de penser de la finalité qui lui est inhérente, d'engager la fin dans chacun des moyens, de la faire

apercevoir clairement à l'enfant, afin d'élever avec sa collaboration précise, avec son consentement, avec toutes les ressources de sa volonté et de son intelligence.

Mais encore ces intérêts ont-ils leur fin en eux-mêmes ? Ils sont fonctionnels en ce qu'ils expriment un besoin réel de l'être en croissance, un passage nécessaire, une étape de l'évolution. Mais jamais, ils ne doivent s'interpréter d'une manière statique : ils sont une des conditions nécessaires à la libre expansion de l'esprit, mais l'éducation doit les voir comme de simples moyens, des adjuvants très efficaces du travail éducatif ; celui-ci réside essentiellement dans la prise de conscience d'une difficulté à résoudre, d'une recherche à opérer, dans le sentiment de la nécessité d'un effort personnel.

Il est contenu tout entier entre le premier schéma subjectif de l'explication, entre la première hypothèse, et la preuve qui apportera la discussion intérieure. Pour qu'il y ait un développement de l'esprit, l'intérêt ne saurait suffire ; il faut l'intermédiaire de l'éducateur, il faut l'interprétation intelligente de l'adulte qui fournit à l'enfant, les moyens et les conditions d'une expérience éducative conforme à l'intérêt immédiat. Au maître de trouver le point d'intersection de la connaissance dans les pouvoirs spontanés de l'enfant. Comment faire de l'enfant l'auteur spontané de son progrès, comment le faire participer efficacement à son éducation mentale ? Comment l'intéresser à la recherche active ? Quelles habitudes l'esprit doit-il acquérir pour que peu à peu sa curiosité sensorielle se transforme en une curiosité spéculative ? Quelle méthode adopter pour développer sa puissance de travail et cette diversité d'aptitude qui sont le fruit d'une activité qui vous engage pleinement ? Telles sont les questions de la pédagogie fonctionnelle.

Y a-t-il comme le voudraient les psychologues intellectualistes des exercices pure mémoire, des exercices d'imagination et des exercices de raisonnement ? Distinguerons-nous les différentes facultés de l'âme, pour les développer tour à tour ? Rien ne serait plus opposé à la thèse biologique. Quand on voit l'effort mental se déployer dans la vie, se réaliser dans sa fonction propre de création formelle, on découvre que l'activité éducative est celle qui organise l'esprit, en lui demandant toujours un effort complexe, synthétique, proportionné à ses forces intimes. Il faut demander à l'esprit enfantin un effort de création analogue à celui qu'il fournit spontanément pour se faire son langage et sa première connaissance des choses. A l'ordre analytique des facultés, la pédagogie biologique substitue l'organisation synthétique de la vie mentale ; son attention se porte donc sur le dynamisme de l'esprit, sur ses possibilités internes, sur les processus vivants. Le maître n'a pas à se demander : quelles notions mes enfants doivent-ils retenir aujourd'hui, que devront-ils connaître en histoire, en arithmétique ou en grammaire ? "Mais bien quelle peut être la nature de l'intérêt que prendront les enfants à tels problèmes, et réciproquement, quelle doit être la nature du problème pour qu'ils s'y intéressent ? Mais à la longue, ce déplacement de la perspective éducative, ce va et vient de la science adulte à la mentalité enfantine doit créer chez l'éducateur l'habitude de rapporter chaque matière ou objet d'étude à son pouvoir interne de suggestion pour l'enfant : on conçoit quelle simplification cette vue pourrait fournir à nos programmes et quelles modifications profondes, elles apporteraient à nos manières d'enseigner.

Le travail accompli par les écoles nouvelles n'a pas d'autre origine que cet essai d'explication biologique de l'intelligence enfantine et de l'intégration du travail scolaire dans la trame originale de la vie spontanée, dans le dessin naturel des processus, dans la marche concrète de l'évolution.

Quelle est donc la nature de la révolution introduite par la biologie dans la science de l'éducation ? Elle en a déplacé toutes les perspectives ; elle a fait dépendre la pédagogie de la science de l'évolution et de l'adaptation, de l'étude de la vie organique, elle a cherché les rapports intimes de l'art et de la nature et découvert que le procédé éducatif se calque sur le processus naturel, elle a donc adopté une attitude d'optimisme naturaliste.

Elle a cherché les différents facteurs de l'évolution mentale et a mis en évidence la diversité qualitative introduite dans l'esprit par l'exemple de la fonction. La science objective de la structure et le déterminisme psychique se sont vus relégués au second plan par l'observation des processus originaux ; l'analyse des facultés s'est trouvée refoulée par la description synthétique de cette création spirituelle et le dynamisme tend à éliminer peu à peu toutes vues étroites du dynamisme statique. La conception fonctionnelle prétend ne pas oublier que l'enfant n'est pas un pur esprit, qu'il est un "organisme agissant", qu'il doit être mené à l'action par les moyens mêmes que suscite la vie, et en particulier, par le moyen biologique de l'intérêt qu'elle peut interpréter comme la manifestation d'un besoin spirituel. Enfin, si l'enfance lui paraît se caractériser par le développement organique de l'esprit, elle n'a garde d'oublier que ce développement n'est pas uniquement structurel, et que faciliter l'aptitude vivante à la réflexion, développer les habitudes actives de l'esprit, c'est lui permettre une croissance qui dépasse de loin l'acquisition des connaissances scolaires. Une vue large de l'adaptation fonctionnelle envisage l'esprit comme l'aptitude formelle à créer des rapports, à multiplier des relations. Dès lors, l'évolution de l'intelligence se prolonge en droit toute la vie. Dewey nous paraît avoir raison contre Durkheim lorsqu'il prétend que l'éducation humaine n'est jamais terminée et que celle de l'enfant ne peut avoir pour fin de préparer des hommes pour tel milieu déterminé, mais bien des hommes qui agiront de telle sorte qu'ils deviendront les agents actifs et conscients de progrès social.

Cette étude nous conduit donc à voir la pédagogie biologique comme un effort réaliste pour envisager l'éducation dans le contexte de la vie, pour retrouver le but spécifique de la fonction, l'intelligence de la finalité éducative. La pédagogie a pour affaire principale de spécifier l'enfance, de lui attribuer une valeur propre dans le dynamisme de la vie humaine, de découvrir sa vraie nature et sa fonction. Le problème de la destination, le problème des fins de l'activité humaine, contiennent la philosophie de l'éducation comme le problème fonctionnel en détermine les modalités pratiques.

DES RAPPORTS DU MÉCANISME ET DE LA THESE BIOLOGIQUE DANS QUELQUES SYSTEMES D'ÉDUCATION

ROUSSEAU

C'est ce double aspect philosophique et pratique de l'éducation que le génie intuitif d'un Rousseau a découvert d'emblée bien avant qu'il y eut une véritable science de la vie biologique ou sociale.

Il a opéré dans la pédagogie la révolution "copernicienne" et il a eu pleinement conscience du changement de perspective qu'il introduisait. On s'attache dit-il, à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre on cherche toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Redonner à l'enfance une valeur, sa valeur propre dans la vie humaine, reconnaître sa vraie nature, et son originalité profonde, à la lumière de sa destination, retrouver le sens intime de l'évolution, voir en quoi elle est nécessaire à l'homme, l'observer dans le concret, dans le détail, en réaliste, et en véritable philosophe, tout le secret de la pédagogie est là. Tel a été le but de Rousseau ; il a voulu spécifier l'enfance pour déterminer le problème éducatif, le voir avec une irrésistible force de sympathie, la découvrir dans son essence même, œuvre qu'il a jugée comme très difficile, mais très féconde.

"Nul de nous écrit-il, n'est assez philosophe pour se mettre à la place d'un enfant".

Mais cependant l'Émile est un essai de ce genre ; il s'en dégage une psychologie de l'enfance et une philosophie de l'éducation, dont on ne pourrait retrouver l'essence sans essayer d'en caractériser l'esprit pleinement finaliste et naturaliste ; la philosophie de Rousseau téléologique et intuitive, se meut dans un optimisme radical : à l'origine il suppose la bonté et la perfection de l'œuvre divine en ses créatures. Il retrouve l'idée de la nature dans sa pureté, il postule l'excellence de la finalité des processus naturels par la raison théologique de la création, où se reflète la perfection divine et de la Providence, création continuée d'un Dieu qui veille sur son œuvre. Mais, se faisant, il retrouve l'atmosphère même de la biologie, la finalité interne et l'optimisme radical, qui doivent interpréter comme bons les processus naturels. De là une pédagogie naturaliste est née.

Mais pour Rousseau, l'homme civil est venu gêner l'œuvre divine, l'ordre social a corrompu la conscience et la raison. La culture humaine, produit de l'état civil, reflète ces vices. L'introduction de l'homme dans l'ordre social est pour lui l'équivalent de la chute originelle ; il s'y gêne au contact d'institutions déviées de leur destination naturelle. Ainsi interprété, le problème du mal dans le monde peut expliquer les défauts des conceptions éducatives. Si Rousseau a opposé la nature et la culture, c'est pour montrer que cette dernière, d'institution civile, pervertit l'enfant, car elle tend à construire en lui le citoyen, l'homme adapté à ces rouages faussés.

Le seul moyen de concilier la nature et la culture n'est-il pas dès lors de retrouver le sens plein de la destinée humaine, de rendre à la culture le contenu naturel que l'homme civil lui a ôté, de restaurer le point de vue fonctionnel qui est aussi celui de la liberté éducative, par opposition au point de vue social, qui tend toujours à exiger la docilité passive de l'esprit. La spontanéité de l'acte spirituel, la liberté du développement, mais aussi la dépendance naturelle de l'enfant, s'opposent à la contrainte abusive et à l'autorité despotique de l'adulte qui étend de sa personne à celle de l'enfant, la rigidité des liens civils. Ainsi introduire dans la culture le sens même de la nature n'est pas impossible, et l'Émile représente la solution organique du conflit.

L'éducation doit créer dans l'enfant l'instrument de sa liberté, la raison, Rousseau veut élever Émile pour en faire un homme, c'est-à-dire, un être capable de se situer dans l'univers, de se créer par sa raison, un équilibre fonctionnel avec le milieu, de se faire à lui-même son bonheur et sa liberté, qui sont une seule et même chose, en ce qui résultent tous les deux de l'intelligence que peut avoir l'homme de ses véritables besoins et ses capacités. L'homme est l'artisan et de son bonheur et de sa liberté quand il sait appliquer son esprit à diminuer l'excès de ses désirs sur ses capacités, c'est-à-dire, quand il peut s'adapter avec précision à ce pourquoi il est fait. L'homme vraiment libre dit Rousseau ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qui lui plaît. Ainsi Rousseau donne-t-il à l'intelligence humaine son rôle vital, elle est l'instrument par lequel l'homme s'adapte à l'univers, se situe dans l'échelle des êtres détermine ses véritables rapports avec les choses et avec l'ordre social, accorde son action et ses forces.

La théorie fonctionnelle de l'esprit dans l'Émile n'est donc qu'un aspect de la philosophie naturaliste et finaliste qui la soutient. On peut trouver que cette origine philosophique ne réussit pas à la fonder en raison, et qu'elle eût pu se passer de cet entourage métaphysique, Mais, il est certain qu'on ne peut se passer de la finalité comme principe d'explication de la fonction et que l'éducation ne peut pas se priver de l'optimisme naturaliste sans abandonner l'essentiel de ses progrès. Le mérite de Rousseau est d'avoir proposé le problème éducatif dans toute son ampleur et de n'en avoir négligé aucun des aspects essentiels. On a peut-être une tendance excessive à expliquer l'Émile comme un ouvrage romantique, comme une diatribe contre le siècle, comme les révoltes du vagabond Rousseau contre un état social corrompu. Il s'explique aussi du point de vue philosophique, comme un effort positif pour situer l'homme dans son ordre naturel, pour expliquer sa destination, pour retrouver le sens de son origine et de sa véritable nature. A travers la rêverie, il faut retrouver la logique, et celle-ci est si réaliste, si profondément humaine, que c'est dans cette éducation "exemplaire" que tous les novateurs ont puisé. L'Émile est le point de référence et la source historique de tous les systèmes éducatifs modernes. Mais, il est dangereux de détacher "les paradoxes" de Rousseau, du texte qui leur sert de fond, car on donne un sens absolu et littéral à une pensée synthétique, essentiellement dynamique et intuitive, qui progresse selon la force même du sentiment et de sa tension intime.

On ne peut ouvrir de larges perspectives qu'en prenant directement la vie, et un livre comme l'Émile donne raison à Bergson : l'intuition y est toujours profonde, pleine, riche. Ce rêveur a montré aux hommes que la vie échappe à la raison raisonnante, qu'elle ne se laisse

pas analyser dans l'abstrait et que la seule idée vraiment positive que nous puissions avoir en éducation, est celle de la nature.

Rousseau a tracé la voie à l'observation directe, introduit la question essentielle des rapports de la psychologie et de la pédagogie, appris que seule l'expérience doit guider l'éducateur et l'aider à découvrir la méthode. Cette méthode, il en a dégagé par un vigoureux effort de critique, l'aspect fondamental qui en est l'aspect négatif : l'éducation est avant tout respect : elle ne doit pas intervenir pour fausser l'organe, et le développement spontané. Par souci de conserver aux processus naturels toute leur puissance, il a réduit l'œuvre de l'éducation à la seule préparation du milieu. Mais ce milieu, pour le débarrasser de tout ce qui pourrait contrarier le libre épanouissement de l'enfant, il l'a trop simplifié, il lui a soustrait quelques-unes de ses ressources les plus naturelles et les plus légitimes ; il a privé Émile de la famille et de la compagnie d'enfants de son âge. Ainsi l'artificialisme est né parfois chez Rousseau d'un trop grand souci de la nature. Mais l'effort critique qu'il a entrepris garde toute sa valeur, et il faut emprunter à sa conception négative de l'éducation, si l'on veut garder un rôle prépondérant à l'activité fonctionnelle de l'esprit. "J'appelle éducation positive écrit-il à Ch. De Beaumont, celle qui tend à former l'esprit avant l'âge, et à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme. J'appelle éducation négative, celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances, et qui prépare à la raison par l'exercice des sens."

Ainsi l'éducation est négative en tant qu'elle est fonctionnelle. "Vous donnez la science dit Rousseau, aux pédagogues de son temps, moi je m'occupe de l'instrument propre à l'acquérir". Et telle est aussi la position de la pédagogie biologique. On ne saurait trop y insister, dès que l'on suppose que la fonction est spontanée, que le développement est naturel, l'éducation n'apparaît plus que dans l'intervention directe, le procédé se calque sur le processus, la conception négative tend à prendre le pas sur la théorie constructive.

L'éducation qui apparaît aux pédagogues logiques comme une œuvre essentiellement humaine, comme l'apport direct des connaissances de l'adulte à l'esprit enfantin, est en réalité, le produit de trois séries de facteurs qu'il importe de distinguer : il y a l'éducation de la nature, fruit du développement structural et fonctionnel, et sur laquelle l'adulte n'a aucune part ; l'éducation des choses qui résulte de la série des observations spontanés et des expériences de l'enfant, de l'activité spécifique de son esprit au contact du milieu, et sur laquelle l'adulte n'a qu'une influence indirecte, puis que son rôle se borne à préparer l'environnement favorable à cet échange, et enfin, l'éducation des hommes, éducation positive enseignante et qui vient en dernier lieu, quand l'enfant a acquis le discernement rationnel, et peut comprendre les relations complexes qui l'unissent à la vie sociale. Si nous ne chicanons pas Rousseau sur les dates précises qu'il a assignées à ces développements successifs, ne découvrons nous pas dans cette analyse des facteurs d'évolution, la division la plus réaliste qu'on en ait jamais donnée.

C'est bien sur l'importance réciproque de ces trois facteurs que disputent aujourd'hui les théoriciens de l'éducation biologique. Rousseau a eu le mérite de les déterminer très clairement et d'en voir la valeur relative, par rapport à l'enfant lui-même.

Il n'est pas jusqu'à sa conception du développement organique qui ne soit biologique : Rousseau montre que la croissance résulte d'une participation de toutes les puissances de l'être et que l'intelligence enfantine, a des caractères propres qui en font un facteur actif du développement. Ce n'est pas sur le plan unique de la connaissance que l'enfant se développe et Rousseau donne ici des arguments contre le mécanisme : c'est sur le plan fonctionnel ; mais et c'est là le point de vue original de Rousseau, la fonction spirituelle a pour caractère essentiel, dans l'enfance, d'être sous l'étroite dépendance du développement total de l'être en croissance. Il y a une harmonie biologique entre le développement mental et le développement de la force physique. Si les exercices physiques ont tant d'importance dans l'Émile, c'est parce que la force crée dans l'être humain des disponibilités pour l'esprit ; il y a une connexion organique entre la force véritable, qui donne l'indépendance et la liberté, et le pouvoir spirituel de l'homme sur les choses. La liberté et le pouvoir ne s'étendent en droit que dans les limites des forces naturelles ; l'autorité réelle ne va pas plus loin que les facultés réelles, c'est la loi même des choses. Il existe donc un rapport profond et voulu par la nature, entre la débilité de l'enfant et la faiblesse fonctionnelle de son intelligence ; les progrès de l'intelligence se traduisent par ses conquêtes successives sur les choses, chacune de ses conquêtes étant déterminées par une série d'exercices appropriés. La raison de l'enfant est donc nécessairement sous la dépendance instrumentale des sens : sans cette éducation sensorielle, il y aurait un déséquilibre entre une raison spéculative et le milieu. L'enfance est l'époque où se fait l'adaptation organique de l'homme et des choses, et Rousseau n'hésite pas à dire "que la race humaine eût péri si l'homme n'eût commencé par être un enfant". Nous retrouvons toujours ainsi : à la clé d'un raisonnement de Rousseau, une intelligence très profonde des besoins et des possibilités de l'homme : la finalité lui donne l'intuition de la fonction ; celle-ci lui explique à son tour les lois physiques du développement, et l'empêche de retomber dans les analyses abstraites du sensualisme ou de l'intellectualisme.

La règle éducative par excellence est dès lors "de laisser mûrir l'enfance dans les enfants", de protéger la lenteur de cette évolution nécessaire, de garder cet équilibre organique, qui constitue, pour chaque âge, l'état de perfection, la véritable maturité qui lui est propre. On pourrait montrer comment Bergson a eu l'intuition des véritables caractères de la raison enfantine, comment par exemple, il a distingué deux sortes de mémoires chez l'enfant, une mémoire privée de finalité et purement verbale, qui réfléchit les objets sans assimiler les connaissances et sans l'organiser, et qui est celle que les pédagogues s'appliquent à développer par leur méthode passive ; l'objet de cette mémoire est une science de mots. Au lieu d'employer cette facilité à apprendre à l'acquisition d'une science livresque Rousseau pense que l'on devrait faire servir "l'espèce de mémoire que peut avoir un enfant", à enregistrer la connaissance complète, en attendant que le jugement puisse en profiter.

La mémoire véritable et ce qui n'est pas d'abord le fait de l'enfant, résulte d'une organisation mentale ; elle dépend du raisonnement, elle relie les idées, elle est une faculté active, elle exige la comparaison et le choix.

L'enfant retient des « images ou peintures absolues des objets sensibles, non les idées des notions des objets, déterminés par des rapports ». Il lui manque cette faculté spécifique d'organisation qui caractérise la raison adulte ; il retient "des sons, des figures, des sensations,

rarement des idées, plus rarement encore leur liaison”. Et Rousseau contre le sensualisme de Condillac insiste sur la différence entre la sensation passive et la perception et l’idée qui naissent “d’un principe actif qui juge” L’éducation des sens n’est donc pas pour lui irréductible à l’apprentissage des sensations de plus en plus délicates, mais elle est une éducation intellectuelle ; Rousseau suppose de l’intelligence dans la perception ; il ne faut pas seulement présenter à l’enfant des objets différents de sensation, il faut par le moyen des comparaisons successives arriver à des estimations, à des mesures, à des prévisions, il faut faire en sorte que l’estimation de l’enfant précède l’usage des moyens. Il ne s’agit donc pas d’abandonner l’enfant à un sensualisme grossier, sans efficacité propre ; l’éducation sensorielle se ramène à une éducation de jugement.

Rousseau n’est donc pas tombé dans l’erreur mécaniste, il a vu le parti exact que l’éducation peut tirer de la “physique expérimentale” spontanée par laquelle l’enfant se rend maître de l’environnement. Il dit très nettement “exercer les sens n’est pas seulement faire usage, c’est apprendre à bien juger par eux”. Il a vu la finalité propre de l’éducation sensorielle ; jamais la sensation ne doit être recherchée ni affinée pour elle-même, mais pour l’usage immédiat et pratique qu’en peut faire l’enfant.

Pour Rousseau l’intelligence n’est pas une faculté abstraite et isolée, elle est une synthèse de facultés différentes, elle tient à la vie tout entière. “Pour apprendre à penser, dit-il, il faut exercer nos membres, nos sens, nos organes, qui sont les instruments de notre intelligence ; et pour tirer tout le parti possible de ces instruments, il faut que le corps qui les fournit soit robuste et sain. “Chez Rousseau se dessine très nettement l’idée d’une organisation spirituelle, spécifique chez l’enfant, l’idée d’une activité mentale irréductible au mécanisme et différente chez l’enfant et chez l’adulte.

De telles distinctions sont à l’origine de toute éducation fonctionnelle de l’esprit ; il faut avoir spécifié les fonctions mentales de l’enfant pour leur permettre de s’exercer dans le sens éducatif, c’est-à-dire dans le sens même de leur évolution. La mémoire proprement fonctionnelle n’est pas, pour Rousseau, cette capacité passive de retenir la sensation ; elle est proportionnelle au pouvoir de raisonnement dont dispose l’enfant. Or Rousseau insiste sur ce fait que “si l’enfance est le sommeil de la raison”, c’est de la raison abstraite et adulte dont elle est privée ; elle possède une netteté de “judiciaire enfantine”, une espèce particulière de raisonnement, efficace pour tout ce qu’elle connaît, et pour tout ce qui se rapporte à son intérêt présent et sensible. Il y a donc déjà une organisation possible de la connaissance et de la mémoire sensorielle par l’action.

Il faudra attendre Dewey pour trouver une idée aussi biologique des rapports nécessaires entre la pensée de l’enfant et le contenu matériel de l’esprit : pour Dewey ; l’ordre se fait dans l’intelligence par les actions ; “l’ordre des pensées vient, dit-il, de l’ordre des actes la connaissance qui est en rapport avec l’action est classée et cataloguée de manière à être utilisable quand la nécessité s’en fait sentir”.

Pour Rousseau, c’est sur les connaissances que l’on se trompe en prêtant aux enfants celles qu’ils n’ont pas et en les faisant raisonner sur ce qu’ils ne sauraient comprendre. Et il a très bien vu l’importance biologique de l’intérêt ; il est pour lui le grand mobile, le seul qui

mène l'enfant sûrement et loin. En le rendant attentif à ce qui le touche immédiatement on le trouvera capable dit-il, de "perception, de mémoire, et même de raisonnement."

L'idée de Dewey sur l'intérêt n'est-elle pas très proche de celle de Rousseau ? "L'organisation intellectuelle débute, se perfectionne jusqu'à un certain âge parallèlement à l'organisation des actes nécessaires pour atteindre une fin et non comme résultat d'un appel direct au pouvoir de penser".

Pour l'un comme pour l'autre pédagogue, l'art éducatif pour être efficace, doit chercher la finalité des activités enfantines, les mobiles véritables et les raisons profondes de ces actions spontanées.

On conçoit "l'importance de l'exercice physique, du travail manuel, du développement méthodique des sens, pour une éducation qui veut avant tout donner à la raison "intellectuelle ou humaine" son plein développement en ménageant la raison spécifique de l'enfance qui la précède et la prépare, cette raison que Rousseau appelle "sensitive ou puérile".

Si on a su laisser "l'enfance à l'enfant, si on lui a permis de se livrer à ses intérêts et à ses activités spontanées, si on a su cultiver son intelligence en exerçant l'enfant à se suffire à lui-même, il a acquis un discernement proportionnel à ses forces".

Mais il aura bientôt un excès des forces et des facultés sur les besoins ; ce sera le temps pour l'enfant de sa plus grande force relative ; ce sera aussi le temps de développer sa raison spéculative, à l'activité du corps qui cherche à se développer, succède donc l'activité de l'esprit qui cherche à s'instruire, la curiosité rationnelle qui correspond à l'adolescence.

Les idées éducatives de Rousseau n'ont pas fini d'étonner les hommes ; extrêmement fécondes, elles n'ont pas développé toutes les conséquences et leurs applications. Peut-être n'ont-elles pas encore été toutes expliquées. Il en est des inventions de Rousseau comme de celles dont parle Bergson, et qui accusent une extraordinaire disproportion entre la matière même de l'invention et ses conséquences spirituelles ; la prise de conscience des réalités éducatives est une de "ces maîtrises" qui profitent à l'humanité et qui développent dans le temps d'innombrables applications concrètes. L'esprit de l'Émile imprègne nos esprits et on ne le dépasse qu'en s'en rapportant à lui. Et, le dépasse-t-on vraiment ?

L'œuvre de Spencer, héritière de cette œuvre, apparaît pauvre et froide auprès d'elle ; sa biologie scientifique n'atteint pas toujours en précision celle toute intuitive de Rousseau ; ses intentions de s'en référer à la biologie ne suffisent pas toujours à briser le mécanisme, que d'emblée Rousseau avait su rejeter.

Plus sûre, plus profonde apparaît la méthode de Rousseau qui s'éclaire à son génie sensible, à ses puissances personnelles, à ses intuitions si riches et si profondes, à son besoin de métaphysique et de croyance.

SPENCER

Nous retrouvons cependant chez Spencer cette attitude d'esprit finaliste qui apparaît toujours avec la description de la vie, et qui ne saurait manquer à l'éducation, sans nous rejeter dans un pessimisme découragé et inefficace.

Une perspective d'optimisme naturaliste tend toujours chez lui à briser, tout au moins à cacher, ce que sa conception de l'intelligence contient de mécanistique et d'abstrait. Par sa manière profonde de penser, Spencer est déterministe et empiriste, mais il est obligé d'admettre, parce qu'il est en contact avec une réalité vivante qui tend toujours à échapper au cadre étroit de la théorie, une finalité, par certains côtés, un peu puérile, destinée à suppléer par défaut, au déterminisme comme principe d'explication.

La finalité chez Spencer n'a rien d'un état d'esprit positif, c'est un sentiment vague teinté d'anthropomorphisme, et surtout d'anthropocentrisme, une attitude d'esprit, assez indéterminée, et comme gênée par l'habitude déterministe de penser dès lors mécanique.

Mais cette attitude d'esprit crée une atmosphère générale favorable à l'observation ; elle peut affleurer à tout, s'étendre à tout, devenir une manière générale de penser la vie, et se montre particulièrement féconde pour concevoir l'enfance. La pédagogie ne peut naître que dans cette perspective : Spencer nous offre donc le cas curieux d'un pédagogue biologiste, et en même temps, intellectualiste et associationniste. Voyons comment peut coexister chez lui ces tendances contradictoires.

L'optimisme naturaliste chez Spencer est si radical qu'il ne tend rien moins qu'à l'adoption totale de ce qu'il appelle le "système naturel". Celui-ci s'appuie sur les propositions générales de l'optimisme : la nature fait bien ce qu'elle fait, elle est une force qui exprime certains processus de la vie, elle est une sagesse dont il faut pénétrer les secrets par l'observation.

Cette attitude de croyance peut expliquer à elle seule la subordination de la pédagogie à la psychologie.

Si Spencer donne pour base à l'action éducative féconde, l'étude des réactions psychiques de l'enfant, c'est que celles-ci sont indicatrices de la nature profonde, des besoins, des tendances qui par elles-mêmes, ont une fonction biologique utile.

La pédagogie de Spencer se déploie donc sur le plan d'une référence générale à la vie ; rien d'artificiel ni de surajouté à la nature ne doit s'interposer entre l'enfant et le milieu : l'éducation doit aller dans le sens général de la vie la plus complète et la plus riche.

Quelles notions utiles, la vie se développant, permet-elle à l'éducateur de recueillir ?

La vie se déploie selon les lois générales, constantes dans l'espace et dans le temps, dont la traduction la plus extérieure est la spontanéité organique, irrépressible (sic), et la phase

nécessaire de l'évolution génétique. Le déterminisme fonctionnel, trouve ici une expression légitime dans la thèse de Spencer et l'aide à retrouver la finalité éducative.

Mais on ne saisisrait plus pense-t-il par l'observation directe, toute la nécessité de l'évolution ; il faut voir à la lumière de l'évolution générale de l'humanité à travers les siècles. Et l'on constate alors, que l'histoire des progrès dans l'esprit se reproduit fidèlement dans l'évolution interne de l'enfant. Le parallélisme de l'ontogénèse et de la phylogénèse est né de la constatation des faits.

Cependant, pour Spencer, ce parallélisme se traduit tour à tour sous l'aspect de la téléologie naturelle et du déterminisme et il accepte les deux points de vue.

Si d'une part, la race humaine a acquis ses connaissances dans un certain ordre, et si la loi d'hérédité établit chez l'enfant une aptitude à acquérir ces diverses connaissances dans le même ordre, sous la forme d'une récapitulation, il serait bon de profiter de cette aptitude, pour présenter la connaissance dans l'ordre le plus conforme au développement naturel ainsi défini. Autrement dit, on suppose que la nature fait bien ce qu'elle fait et que, si elle procède de la même façon dans les deux développements, c'est que cette succession est efficace. Telle est l'opinion raisonnable du finalisme, qui ne songe pas à attribuer à l'hérédité un rigoureux pouvoir de détermination récapitulative et qui explique par des similitudes dans des conditions extérieures, les tendances parallèles du travail fonctionnel. Mais Spencer veut introduire dans le parallélisme l'argument de la nécessité. Cet ordre historique était nécessaire, il n'a pu être que ce qu'il a été. Et pourquoi était-il nécessaire ? Parce qu'il est donné dans un ensemble de faits qu'on peut interpréter tous du même biais ; et telle est bien l'attitude essentielle du déterminisme : il introduit dans le domaine de l'esprit, la nécessité mécanistique, parce qu'il constitue une expérience absolument abstraite, interprétative et rationnelle, parce qu'il ne conçoit pas le contingent, le hasard, l'imprévisibilité, ni les causes actives et individuelles de l'esprit humain.

Il n'y a pour Spencer, qu'un rapport possible entre l'intelligence et les phénomènes, celui qui est donné actuellement, celui qui se dégage de l'évolution, comme fait historique. Ainsi l'histoire du développement humain se subordonne entièrement aux causes, à la "géométrie des forces" décrite par Taine.

"Puisque l'intelligence humaine, placée au milieu des phénomènes, et s'efforçant de les comprendre, est arrivée, après un nombre infini de comparaisons, de spéculations, d'expériences et de théories, à sa connaissance actuelle de chaque objet, par une route particulièrement, on peut rationnellement inférer que le rapport entre l'intelligence et les phénomènes est de telle nature, qu'il empêche d'acquérir cette connaissance par une autre route." Nous tombons ainsi dans le pur déterminisme historique.

Loi de récapitulation intégrale, détermination de l'esprit en fonction du milieu, inefficacité de l'action éducative, telles seraient les conséquences absolues de ce principe. Mais Spencer corrige toujours ses conceptions déterministes de l'esprit, par des conceptions finalistes de l'éducation.

Suivons le donc sur le terrain des compromis. Mais nous sommes en droit de nous demander si la perspective finaliste chez Spencer est bien solide, si elle n'est pas destinée simplement à cacher les incertitudes et les solutions de continuité qu'offre le déterminisme dans sa rencontre avec la vie.

On ne peut, me semble-t-il, adopter une attitude finaliste en éducation, que si on admet sa légitimité comme explication fonctionnelle : de sa rencontre avec un déterminisme absolu la téléologie ne sort elle pas amoindrie et méconnaissable ?

C'est la question des rapports du finalisme et du déterminisme que nous permet de poser ici Spencer ; ses incertitudes à ce sujet nous autorisent à croire qu'il ne l'admet qu'à titre explicatif, qu'en remplacement du pur mécanisme, du pur rationalisme, quand ils ne peuvent suffire à leur tâche de tout expliquer.

Si la loi biologique de l'hérédité nous place dans le déterminisme pur, la loi de dépendance naturelle déjà trouvée par Rousseau et développée par lui sous son aspect philosophique, nous replace dans l'atmosphère du finalisme, si défavorable à la pratique éducative.

L'enfant est placé vis-à-vis du milieu dans la situation simple de la demande : ses besoins déterminent un appel incessant de ses organismes à la nourriture qui lui permettra de se développer. Or, il est incapable de se servir de l'environnement pour y trouver les éléments nécessaires à sa vie ; il est donc placé vis-à-vis des adultes dans une situation naturelle de dépendance. Cette condition biologique de dépendance à laquelle est soumis l'être humain est particulièrement longue et étroite. "C'est la loi générale de la vie, dit Spencer, que plus est complexe l'organisme à produire plus longue sera la période durant laquelle il restera dépendant pour la nourriture et la protection, de l'organisme qui l'engendre.

Tel est évidemment le cas de l'enfant, tel est le cas pour son développement spirituel. Aussi le point de vue de Spencer oscille-t-il avec beaucoup de souplesse et sans se contredire entre une conception négative et une conception positive mais indirecte de l'éducation.

L'éducation est négative en ce qu'elle respecte toujours les processus de croissance spontanée, car il y a une marche naturelle de l'évolution mentale et on ne l'entrave pas sans dommage ; elle considère les tendances de l'esprit en voie de développement comme bonnes en elle-même ; c'est ainsi que la curiosité de l'enfant lui apparaîtra comme une sagesse de la nature, propre à favoriser le développement intellectuel, que l'activité spontanée de la faculté d'observation lui semble "le moyen d'acquérir un savoir qui servira de base à tout ce que l'enfant apprend dans la suite", que l'activité musculaire, le goût de la construction, lui paraissent à leur tour comme des données positives de l'éducabilité, enfin, que les intérêts de l'enfant, s'interprètent comme de véritables fonctions de la croissance, qu'il s'agit dès lors de l'envisager dans le sens de la demande.

Nous saisissons d'emblée ce que cette attitude expectative contient pour Spencer de positif ; toute l'observation des processus naturels doit servir de norme éducative, et l'éducation tout entière n'est qu'une systématisation des procédés spontanés de la nature.

L'œuvre positive de l'éducation est dès lors d'organiser le milieu de telle sorte que l'enfant trouve toujours à sa portée l'objet sur lequel il exercera ses facultés, objet dont le choix repose sur l'étude attentive des besoins de sa croissance psychique. L'intervention indirecte a pour fin unique de laisser l'enfant dans le milieu naturel le plus favorable à son libre épanouissement.

Pour Spencer l'éducation dépend directement de la vie, elle n'est jamais un artifice ; la méthode est la nature elle-même transformée en règle. En tant que science, l'éducation est uniquement l'étude du développement spontané de l'enfant, et comme art, elle est l'ensemble des règles qui doivent favoriser ce développement.

L'esprit a en lui-même tous les éléments de sa croissance spontanée. La méthode indirecte consiste à ne pas briser le déterminisme du développement naturel et à agir dans le sens même de ce déterminisme, afin de lui donner son maximum d'efficacité.

Spencer exprime avec force ce double aspect de l'éducation indirecte. Plus la science nous rend familiers avec la constitution des choses dit-il, plus nous voyons qu'il se trouve en elle une raison suffisante qui leur est inhérente. Une connaissance supérieure tend à restreindre continuellement notre intervention dans les phénomènes de la vie. Dans l'éducation, nous trouvons qu'on ne peut arriver au succès qu'en subordonnant nos mesures au développement spontané par lequel doivent passer tous les esprits pour parvenir à maturité.

L'enfance est une fonction dont il faut assurer les conditions d'existence. Mais à quel signe découvrirons-nous que la fonction s'exerce normalement ? La nature a caché dans le plaisir l'indication de la santé et de l'équilibre ; il est le signe auquel le biologiste reconnaît la normalité et la vitalité. "Il est dans l'ordre de la nature dit Spencer, que chez toutes les créatures le plaisir, qui accompagne l'accomplissement des fonctions nécessaires, serve de stimulant à leur accomplissement". Il est donc non seulement un critérium général de l'activité normale et de la croissance équilibrée, non seulement que l'éducation est favorable au développement naturel, mais il est l'excitant même de la fonction ; il provoque l'action parce qu'il l'accompagne toujours, il est la condition essentielle de l'effort. Cette considération suffit à écarter tout ascétisme de l'éducation, car Spencer n'entend pas seulement par plaisir la joie de l'effort, mais la joie du succès, l'amour propre, et le désir de sympathie, bref, tous les sentiments exaltants, dont la fonction est de rendre la vie plus épanouie et plus active. Enfin, cette notion biologique du plaisir, donne une nouvelle force à la théorie des intérêts : l'activité spontanée à laquelle les enfants sont si enclins est simplement pour Spencer "la recherche des plaisirs qui sont donnés par l'exercice salutaire des facultés". Il y a un rapport dans la finalité interne entre l'organisme et le milieu ; l'activité spontanée apparaît comme un effort d'équilibration inconsciente entre la demande de l'organisme et l'offre de l'environnement. "L'appétit pour un genre de connaissance vient de ce que l'esprit en voie de développement est apte à se l'assimiler et en a besoin pour grandir, le dégoût est l'indication ou qu'il leur est présenté trop tôt, où sous une forme indigeste".

On comprend l'importance du plaisir dans une théorie organique de l'adaptation ; comme une lumière il éclaire pour le psychologue les processus d'évolution, les progrès vers ce maximum d'adaptation que représente la vie complète de l'adulte ; les variations du plaisir,

ses accroissements qualitatifs ne font que marquer les acquisitions de nouveaux intérêts, les progrès de la croissance, l'enrichissement des connaissances.

L'idée de spontanéité du développement de l'esprit et celle de l'activité fonctionnelle qui caractérise l'enfance, interprétées à la lumière de la loi récapitulative de l'hérédité, et l'idée complémentaire de l'accompagnement nécessaire du plaisir et de la fonction, constituent, me semble-t-il, l'ensemble cohérent de la conception biologique du développement de l'esprit. Mais ce qui manque à cet ensemble, c'est l'analyse de l'intelligence elle-même.

Est-elle pour Spencer fonction pure, réalité spirituelle, ou matière et mouvement ? La conception biologique de Spencer peut-elle nous donner une définition quelconque de l'esprit ?

Peut-être allons-nous la découvrir si nous cherchons quel est le contenu exact de la fonction de l'esprit pour Spencer ? Le développement de l'esprit enfantin se déroule dans le temps comme une organisation. Que la conception de l'esprit soit essentiellement dynamique, c'est ce qui ressort indirectement de l'analyse précédente de la spontanéité. L'esprit affirme Spencer a en lui des ressources suffisantes pour se constituer entièrement si le milieu lui fournit les aliments nécessaires à tout accroissement de substance. Remarquons bien ce point-ci ; Spencer quoiqu'empiriste, est obligé dans la perspective de l'éducation, comme Taine, d'ailleurs d'admettre l'activité interne, et de l'admettre comme active et spontanée. L'esprit se constitue lui-même, s'accroît de lui-même par l'exercice. Cette proposition générale semble décrire l'évolution génétique, non comme un accroissement de la connaissance mais comme l'organisation de l'esprit. Marquons tout de suite que cette évolution est structurale, subordonnée pour Spencer à des transformations physiologiques, qu'elle correspond à une idée biologique de croissance. "Tout comme le reste de l'organisme, écrit-il, le cerveau n'atteint sa structure définitive qu'à la maturité et dans la proportion où sa structure est incomplète, ses actions manquent de précision".

Mais une question préjudicielle se pose, sur laquelle Spencer n'a pu prendre nettement parti ; quels sont les rapports de l'intelligence fonctionnelle et de l'environnement. L'intelligence organique assimile-t-elle le milieu suivant sa structure propre ? Ou est-ce au contraire le milieu qui s'impose à l'organisme et qui façonne l'intelligence ? Dire que la structure de l'esprit "impose une précision plus ou moins grande aux mouvements", c'est pencher vers la solution aprioristique de l'esprit, c'est expliquer le développement intellectuel par l'exercice fonctionnel, c'est voir l'esprit comme fonction d'assimilation votive. Mais déjà lorsque Spencer déclare que pour devenir maître d'un sujet " il faut passer par une succession d'idées dont la complexité va en augmentant et que l'évolution des facultés correspondantes consiste dans l'assimilation de l'idée", il semble que sa thèse ne soit plus aussi nette ; il n'indique plus s'il y a un rapport de subordination entre l'évolution de l'esprit et l'acquisition des connaissances ; il n'y a plus qu'un parallélisme. Enfin, lorsqu'il affirme : "avant de pouvoir organiser la connaissance il faut en posséder une certaine dose", il subordonne pleinement le processus d'organisation à celui de l'acquisition des idées". La matière le

contenu de l'esprit détermine sa fonction ; c'est ce qu'exprime cette antériorité nécessaire de la connaissance à l'organisation.

C'est ce point de vue purement empiriste que critique Piaget quand il montre l'existence de schémas d'origine interne, psychosociologiques, qui attestent chez l'enfant une structure éminemment plastique de l'esprit, mais donné antérieurement à toute connaissance. L'existence de ces schémas donne lieu, selon Piaget, à des phénomènes d'action et de réaction du milieu et de l'organisme, phénomènes actifs d'assimilation. Aussi, même si l'on reste à l'intérieur de la notion d'adaptation biologique, on peut s'élever à une conception synthétique de l'esprit. Par l'étude de ces schémas plastiques d'assimilation, Spencer en reste à cette conception empirique de l'adaptation qui semble réduire la vie de l'esprit à une acceptation purement passive du milieu, à une imitation de plus en plus complète du réel. Faute de s'être posé en termes précis le problème des relations de l'esprit et du milieu, faute d'avoir pris nettement position en faveur de la thèse fonctionnelle, Spencer tombe du côté où son penchant l'entraîne, il n'introduit bientôt plus en fait, d'autre différence entre l'adulte et l'enfant que la différence quantitative de connaissances ; car la différence de structure dont il semble partir, se réduit toujours à une impossibilité d'organisation, faute d'éléments différenciés de connaissances.

Si l'on s'en rapporte à sa conception de l'adaptation, il semble bien en effet, que triomphe définitivement la théorie empiriste de la connaissance. Spencer réduit l'intelligence à n'être que le moyen, que l'adaptation ; les divers degrés de la connaissance indiquent les degrés de précision de l'adaptation ; s'il se pose la question de la valeur relative des connaissances et s'il entreprend de les classer, c'est dans leur rapport avec un degré d'utilisation pour la vie ; le contenu de l'esprit a pour lui sa valeur propre, d'où cette hiérarchie des sciences en fonction de leur utilité biologique. Il est vrai qu'il tente après ce classement par le contenu de montrer qu'il coïnciderait avec un classement des sciences au point de vue de leur utilité comme discipline de l'esprit. Mais il fonde ce rapprochement sur une raison de finalité anthropomorphique bien amusante chez un empiriste.

L'acquisition des classes de fait qui sont les plus utiles pour la direction de la conduite implique l'exercice mental qui soit le mieux approprié pour fortifier les facultés. Il serait tout à fait contraire à la belle économie de la nature qu'une sorte de culture fut nécessaire pour l'acquisition du savoir et qu'un autre fut nécessaire comme gymnastique mentale. Partout, dans la création nous trouvons que les facultés se développent en accomplissant les fonctions qu'elles doivent accomplir et non en faisant des exercices artificiels imaginés pour les rendre aptes à ces fonctions. Laissons cet optimisme naïf, et montrons que cette notion étroite de l'adaptation, fait de la science le tout de la vie. Toute l'éducation doit tendre pour Spencer, à encourager l'enfant à rassembler les matériaux qui serviront à une organisation future, les faits qui le rendront un jour, capable de saisir avec une force convenable, les grandes généralisations de la science, par lesquels les actions peuvent être dirigées comme il faut. "Cette science Cendrillon universellement nécessaire et suffisante à la vie, créant la méthode comme un extrait de ses concepts, n'est-elle pas déjà pour Spencer, la divinité de Taine et de Renan, la reine de l'avenir, celle par laquelle l'homme se rendra définitivement le maître du milieu. Elle est le processus de l'adaptation de l'esprit de l'homme à travers l'univers, et

l'univers ne nous offre pas le moyen de nous adapter différemment à ses lois ; il y a un parallélisme absolu entre l'ordre subjectif de nos représentations et l'ordre objectif des choses. Toute assimilation se limite étroitement à une imitation réfléchie et parfaite de l'univers. Si le rapport entre l'intelligence et les phénomènes est de telle nature qu'il empêche d'acquérir cette connaissance par une autre route que celle suivie par les générations à travers le temps, ce rapport est bien celui, qui des choses va à l'homme ; l'adaptation contient toutes les lois de l'esprit, le déterminisme est donné dans l'esprit car il est donné dans les choses.

Ainsi Spencer s'écarte-t-il de la conception fonctionnelle dont il semblait partir. Il réduit la spécificité de l'esprit, puisqu'il suppose que c'est le choix de la matière de l'étude qui importe avant tout. Pour Dewey au contraire, le choix du programme est au second plan et cette idée est très intéressante chez un pragmatiste, il n'y a pour lui de matière intellectuelle qui ait le pouvoir presque magique de favoriser l'action de penser ; toute branche de l'enseignement est intellectuelle, non par sa structure intime, fixée, mais par ses potentialités, par son pouvoir de faire naître, de stimuler, d'orienter des recherches utiles et de faire réfléchir. Si pour Dewey, l'acte de penser est spécifique, les fonctions de curiosité, de suggestion, de choix et d'ordre, les qualités intimes de la pensée donnent à chaque raisonnement une individualité profonde, une originalité propre. Rien n'est plus personnel, sous l'identité de l'expression, que la vérité particulière de chaque homme. L'expérience de deux personnes élevées dans les mêmes conditions ne saurait coïncider ; mais le contenu ne serait pas dans le principe de cette diversité mais c'est dans l'ensemble des rapports établis par la fonction qui incessamment trie les données de l'expérience, les rapproche, crée des analogies de plus en plus profondes et partant modifie le contenu lui-même. Ce qui donne sa forme à l'adaptation même, ce n'est pas le stimulant, c'est la fonction qui sélectionne ; le milieu n'a pas le pouvoir de créer la fonction, celle-ci informe les choses et les assimile selon ses lois propres.

En montrant ce que la conception organique de l'adaptation passive introduit d'incomplet, d'inachevé et en même temps de trop rigoureusement déterminé dans la définition de l'esprit, nous n'avons pas encore atteint la source de quelques-unes des erreurs de Spencer en ce qui concerne la formation de l'intelligence.

Tant que l'organisation de l'esprit est expliquée du point de vue de la connaissance, elle n'apparaît que comme un pouvoir vague de réunion, d'association, de rappel et de mémorisation ; la fonction reste dans l'abstrait et n'est décrite que par ses effets. Mais si la loi de formation de l'esprit n'apparaît pas l'art et la science ne marchent pas du même mouvement, l'art transcrit ses procédés en règles empiriques. Lorsque Spencer dit que l'esprit va du simple au complexe, ou du concret à l'abstrait, ses affirmations ne peuvent se confondre avec des lois ; ce sont de simples constatations qui n'ont pas d'autre portée que de décrire, sous une forme approchée les conditions extérieures du fonctionnement de l'esprit. Spencer indique les facteurs négatifs dans lesquels l'esprit ne travaillerait pas, il ne détermine pas les aspects positifs et réels de ce travail. Ces constatations ne sont pas des lois car elles n'ont pas d'autre contenu que celui de l'expérience directe ; elles ne découvrent pas la nature de la connaissance. Elles sont une sorte de logique descriptive, de logique génétique. Elles ne sont pas autre chose qu'une juxtaposition de remarques dont on ne sent pas l'unité biologique, le

lien profond. Ces remarques indiquent les limites au-delà desquelles l'action adulte ne rencontrerait pas le point d'intersection dans l'enfant ; elles n'indiquent pas quelles sont les véritables marques de la mentalité enfantine et quel est le dynamisme propre de la croissance.

Ces constatations empiriques sont si peu des lois véritables de l'esprit que Spencer les interprète parfois d'une manière que l'observation moderne renverse complètement. Telle l'interprétation qu'il donne du passage de l'indéfini au défini. Pour un empiriste l'esprit de l'enfant passe du particulier au général, du substantif à l'attribut, du singulier à l'universel. Spencer suppose que l'esprit de l'enfant travaille comme celui de l'adulte ; il croit exactement comme Taine que la traduction d'une somme d'observations particulières, c'est le concept. Or, l'intelligence enfantine ne travaille pas ainsi par enchaînement logique et quantitatif ; elle ne sait pas multiplier ou renverser les relations, processus qui conduit à la découverte du général. La marche de l'esprit enfantin est différente de celle de la logique adulte ; elle est "transductive", ne généralise pas ; chacun de ses raisonnements est un processus intuitif le plus souvent inconscient et irréversible. De plus, il y a chez lui une confusion initiale entre le particulier et le général, il serait même plus juste de dire qu'il n'y a ni singulier ni universel. Un objet ne se détache pas d'un autre objet par une représentation définitive, mais par un détail lié ordinairement à des distinctions purement sensorimotrices, inhérentes à l'action de l'enfant sur les choses.

Piaget a bien montré que le syncrétisme enfantin qui consiste à tout lier tout à tout, était corrélatif d'une juxtaposition de perceptions visuelles brutes, d'un réalisme intellectuel naïf englobé dans des schémas subjectifs. L'idée du particulier et celle du général sont corrélatives et elles sont le fruit, l'une et l'autre, d'une lente élaboration.

C'est parce que l'empirisme imagine un monde qui s'effriterait de soi-même à l'esprit avec la plénitude de ses propriétés intrinsèques sans que nous n'ayons à fournir aucun effort d'activité, sans que nous puissions lui rapporter aucune détermination complémentaire, ou constitutive, qu'il s'imagine aussi que l'enfant va du singulier au général d'un mouvement propre spontané et parfait.

L'erreur de Spencer est de définir la fonction enfantine comme une réduction du processus adulte ; il pense que l'empirisme enfantin est de même nature que l'empirisme rationnel ; on ne peut aller du singulier au général que lorsque l'on possède des notions rationnelles, purement objectives, partant socialisées. Si l'empirisme nie toute connaissance *a priori* n'est-ce pas parce qu'il se construit sur un apriorisme de l'expérience ? Il suppose la rationalité dans les choses elles-mêmes. Piaget a bien montré avec quelle lenteur l'enfant se construisait une logique par la nécessité où il est d'abdiquer ses manières de penser égocentriques par ses rencontres sur le plan social avec la pensée des autres ; il a défini le dynamisme du réalisme primitif vers la rationalité, sous les trois aspects de l'objectivité, de la réciprocité, et de la relativité. C'est donc toute activité spécifique de l'esprit enfantin qui échappe en réalité à Spencer. De même il affirme que l'enfant va de l'empirique au rationnel et semble croire que le rationnel naît spontanément de l'observation par implication des rapports. Or ce processus est très complexe ; un ample fond d'observations ne suffit pas pour ce passage. Il faut y introduire les différents processus qualitatifs de l'analyse.

Enfin, si Spencer a vu nettement que le simple pour l'enfant n'était pas de même nature que pour le savant, qu'il était le réel concret, le complexe, s'il a fait une distinction de l'homogénéité primitive et de l'hétérogénéité, en fonction de l'évolution génétique, il semble que ces distinctions ne valent plus lorsqu'il explique la manière dont l'enfant s'assimile "les sensations indécomposables, produites par la résistance, la lumière, le son". Il est évident dit-il, que les états de consciences décomposables ne peuvent pas exister avant les états de conscience dont ils sont composés.

Ainsi d'emblée, l'enfant atteindrait le simple abstrait, les éléments pour arriver aux associations.

Spencer revient nous semble-t-il, à une conception atomistique de la psychique. Le syncrétisme primitif est tout autre chose que des associations simples d'éléments ; le réalisme intellectuel qu'il suppose est une connaissance sensorielle directe, globale mais qui s'accroche dans l'esprit à d'autres perceptions complexes, par de simples détails, et forme des schémas subjectifs d'association, extrêmement plastiques et déformables.

Ainsi Spencer n'a pas pu remplir ses descriptions du dynamisme de l'esprit d'une observation psychologique exacte ; il n'a pas vu l'originalité de l'enfant. Il définit l'évolution mentale par l'application des règles objectives que l'on peut tirer d'une analyse extérieure de l'évolution de la connaissance ; il suppose dans l'enfant une expérience logique, il ne voit pas qu'il pense nécessairement par l'expérience mentale pure, qui reproduit en pensée les étapes d'une expérience matérielle inconditionnée.

Aussi ses règles empiriques n'en ont-elles pas grande valeur scientifique ; elles sont des traductions commodes, des symboles de l'activité spécifique de l'esprit ; elles ont une valeur purement pratique ; elles définissent sous quelles conditions objectives, le travail mystérieux de l'intelligence peut se produire.

On peut douter que la méthode analytique de Spencer, qui distingue tout à tout la prédominance chez l'enfant du simple, du concret, de l'infini, de l'empirique, donne une idée exacte de son développement intellectuel. Ne fractionne-t-il pas à l'excès, et du dehors, ce qui chez l'enfant est uni, constitue un état simple, indécomposable, la forme même de sa vie mentale originale. Ces distinctions sont me semble-t-il contraires à une vue vraiment organique de l'évolution : elles ne réussissent pas à spécifier les caractères mêmes de la pensée enfantine, elles restent descriptives, n'atteignent pas à l'explication causale.

Parce que Spencer a voulu ainsi diviser pour mieux définir, c'est le dynamisme même de l'évolution, c'est l'élan même de la vie qui lui échappe : comme Taine il ne fait guère qu'une traduction verbale et mécaniste de la vie spirituelle.

Il s'est privé d'une perspective vitaliste, a fragmenté la finalité, faute de pouvoir indiquer dans quel rapport original sont dans l'enfant les processus qu'il décrit.

On pourrait se demander si, pensées dans la perspective de l'évolution biologique, les distinctions de Rousseau sur l'éducation de la nature, des choses et de l'homme ne seraient

pas plus proches de la vie, parce que plus synthétiques et plus intuitives, que celles du biologiste-mécaniste Spencer.

Ce qui chez Rousseau est extrêmement intéressant c'est qu'il a pensé que le rapport de ces trois éducations n'était pas fixe, immuable, que l'enfant semble beaucoup plus proche de la nature au début de son existence, que l'homme adulte ; mais que, par l'intermédiaire de l'éducation des choses, et par le fait du développement fonctionnel qui le rapproche peu à peu de sa destination d'adulte, un renversement de ce rapport s'établissait qui faisait de l'homme le modèle naturel de l'enfant.

Ainsi, vu sous cet aspect organique, le problème des rapports de la nature et de la culture, a trouvé chez Rousseau une solution extrêmement juste et délicate. Les distinctions de Rousseau peuvent aisément se remplir d'un contenu scientifique, à l'éducation par la nature on pourrait donner l'arrière-plan d'une vie de l'esprit égocentrique et syncrétique ; à l'éducation des choses correspondent les progrès de l'analyse intuitive et la formation d'une logique inconsciente, valable sur le plan de l'action, dont l'effet est de briser les formes primitives de la pensée enfantine au contact d'une expérience déjà différenciée par des tendances rationnelles ; à l'éducation par les hommes correspondrait enfin l'apparition simultanée de l'analyse et de la synthèse ; les formes logiques de la pensée coïncident à la raison adulte.

Ainsi l'évolutionnisme de Spencer nous paraît très proche du mécanisme de Taine, la finalité chez Spencer est inefficace ; elle n'apparaît pas comme principe explicatif de l'évolution, le seul principe scientifique est pour lui le déterminisme.

La description des processus évolutifs est d'elle-même purement statique, elle ne donne nulle idée de la nature de l'élan par lequel l'enfant va du concret à l'abstrait et du simple au composé ; elle est verbale et abstraite ; ne marque que les deux limites théoriques du processus et les traduit en terme intellectualiste.

Spencer ne pense l'évolution que par rapport à la mentalité adulte et se prive par-là de la voir pour elle-même ; la durée concrète lui échappe ; il ne la pense pas dans son dynamisme mais dans les coupes qu'il établit le long du temps ; il reconstitue comme Bergson l'a dit "l'évolution avec des fragments de l'évolué".

Seul l'éducateur peut s'insérer efficacement dans le mouvement évolutif lui-même, pour saisir l'enfance, et l'atteindre directement ; seule l'intuition peut penser avec quelque profondeur la finalité. Rien ne paraît plus inefficace que les formules de Spencer pour définir l'évolution, et que cette science purement déterministe de l'adaptation.

La biologie de Spencer risque bien d'être aussi loin de la vie que le mécanisme de Taine ; certes partir d'un point de vue biologique nous semble la meilleure méthode pour expliquer l'intelligence mais encore faut-il que cette biologie n'emprunte rien au mécanisme et essaie de se poser clairement le problème des relations de l'homme et du milieu.

Faute d'avoir déterminé ce problème des rapports de l'enfant et du milieu en dehors des vues étroites du déterminisme, la pédagogie de Mme Montessori apparaît à son tour nettement biologique et de fait, non moins nettement mécaniste.

Qu'elle soit biologiste d'intention, rien n'est plus évident, il suffit pour s'en convaincre de lire quelques-unes des pages que Mme Montessori consacre dans le 1^{er} tome de l'Éducation scientifique à la "conception biologique de la liberté" ; mais tout le livre n'est-il pas conçu comme une adaptation précise et scientifique de la pédagogie aux manifestations spontanées du développement infantin ? Nulle part ailleurs nous ne trouvons un ensemble aussi systématique de référence aux exigences de la biologie. La partie théorique de l'ouvrage est pleine d'aphorismes destinés à rappeler le respect de la vie sous toutes ses formes. Un seul exemple suffit : "Stimuler la vie tout en la laissant libre de se développer, voilà la tâche première de l'éducateur. Et dans cette délicate mission un art très grand doit suggérer le moment et le terme de l'intervention de manière à ne pas déranger, à ne pas faire dévier, mais plutôt à aider l'âme qui naît à la vie et qui vivra de ses propres forces". Telle est l'atmosphère même du livre. Nul mieux que Mme Montessori n'a indiqué de quelle manière profonde l'institutrice devait s'instruire des sciences de la vie et développer des facultés d'observation pour savoir se mettre à l'école de l'enfance.

C'est peut-être l'éloquence et l'enthousiasme de Mme Montessori, comme aussi l'usage, et peut-être l'abus qu'elle fait des termes de la psycho-physique, qui ont donné à cette œuvre le prestige des grandes constructions scientifiques. Mais si l'on sépare soigneusement la réalisation de l'intention, et l'invention personnelle des emprunts faits à des systèmes déjà existants, on s'aperçoit que Mme Montessori a surtout eu pour mission de résumer les idées des pédagogues modernes, et surtout par Itard et Seguin de donner une force nouvelle aux arguments de Rousseau. La pédagogie française ne saurait emprunter pratiquement à Mme Montessori, sauf peut-être, la forme des petites tables et l'idée d'un matériel scolaire bien adapté aux dimensions de l'enfant, ce qu'elle-même a su lui prendre.

Mme Kergomard et bien d'autres, avaient su parler de l'activité de l'enfant, de son besoin psychique d'air et de liberté, des bienfaits de l'auto-éducation.

Je crois qu'il nous reste à réagir contre ce qui paraît le bien propre de Mme Montessori ; j'entends son matériel didactique et mécanistique de l'éducation de la sensibilité générale.

Délibérément Mme Montessori adopte le point de vue spencérien de l'adaptation passive. Le développement psychique se fait dit-elle, à l'aide de stimulants externes, qui doivent être déterminés expérimentalement.

Ce dernier mot nous introduit d'emblée dans la perspective des laboratoires de la psycho-physique. En effet, Mme Montessori prétend éduquer les gens par le matériel même

qui sert à mesurer les sensations ou tout au moins par un matériel très approchant. Et la vertu de ce matériel est strictement de faire passer l'enfant à travers une série graduée de sensations, pour le rendre capable de saisir leurs nuances. Il suppose un degré de réaction mesurable et une réponse mathématique de l'effet à l'intensité de la cause ; il vise à donner à la sensation enfantine la précision mécanique d'un instrument. Il suppose que la sensation peut se perfectionner par un exercice objectivement progressif, d'autant plus parfait qu'il est plus abstrait, plus simple, plus isolé, plus passif.

Mme Montessori suppose comme Spencer, l'enfant capable, de par sa nature même, d'un développement organique spontané ; elle met comme lui, la liberté de l'enfant comme condition externe mécanique et suffisante de ce développement, l'auto-éducation a pour fondement dit-elle, un phénomène caractéristique d'attention. Jusqu'ici nous sommes bien d'accord avec Mme Montessori ; la vie mentale repose sur l'attention biologique ; cette vue est naturaliste et fonctionnelle. Mais, Mme Montessori localise dans le temps un phénomène qui est la condition même et le commencement normal de la vie intérieure de l'esprit, et ceci nous paraît bien arbitraire. N'y aurait-il pas de vie intérieure avant ce phénomène caractéristique ? Comment expliquer alors, les progrès sensoriels de l'enfant, l'acquisition du langage, la sélection des mouvements ? L'attention spontanée n'est-elle pas à l'origine de toute activité ? Il faut certainement remonter aux premières connaissances de l'enfant pour retrouver les premières manifestations biologiques de l'attention ; si Mme Montessori donne à un phénomène caractéristique et original qu'elle a pu observer dans son école, cette importance et cette date, n'est-ce pas parce que la méthode abstraite dont témoigne l'emploi de son matériel didactique laisse d'abord l'enfant passif, et est d'emblée incapable de lui inspirer le moindre intérêt. Si nous ne découvrons pas dans nos écoles ce phénomène révélateur, c'est que l'enfant s'y montre tout de suite et spontanément actif et intéressé. Cette réserve faite, l'attention est bien une manifestation spécifique de la vie spirituelle.

Il faut nous dit Mme Montessori, pour provoquer le travail de l'esprit, que l'ambiance continue les moyens d'auto-éducation ; cette séparation du milieu est en effet nécessaire ; elle est requise par tous les partisans de l'éducation spontanée depuis Rousseau. Mais dire que cette organisation de l'ambiance suffise absolument n'est-ce pas sous-entendre que l'éducation est uniquement limitée à l'adaptation passive ? N'est-ce pas supposer qu'il y a deux moyens pour l'homme de s'adapter au milieu ? N'est-ce pas faire rentrer le déterminisme et le point de vue du contenu dans l'idéal éducatif ? Le milieu doit présenter à l'enfant une série systématique de réactions nécessaires ; il y a pour Mme Montessori des moyens extérieurs par lesquels on obtiendra nécessairement ces réactions. Et c'est là justement le principe de l'adaptation passive : à telle excitation doit correspondre telle réaction automatiquement. Cette conception détache et met bout à bout des phénomènes psychiques, qui doivent dès lors se juxtaposer puisqu'ils forment à eux seuls, chacun un tout, un absolu indépendant : elle décompose la vie psychique en actes ou débats intemporels, elle nie absolument le pouvoir synthétique de la vie mentale.

Mme Montessori adopte entièrement, nous dit-elle, le concept d'une personnalité active, réflexe et associative qui doit se développer à travers une série de réactions envers des stimulants. On ne saurait être plus catégorique ; cette pédagogie est un retour à l'alchimie de

Taine ; à l'atomisme, à la juxtaposition des états de conscience, au mécanisme de l'association.

Rien d'étonnant dès lors, à que les épreuves auxquelles Mme Montessori soumet l'enfant sous prétexte de développer ses perceptions, soient calquées sur certaines expériences de la psycho-physique.

Quand Mme Montessori détermine quelle grandeur doit avoir une plaque de bois pour intéresser l'enfant, elle indique une condition minima de l'intérêt, un seuil au-dessous duquel rien ne se produira dans l'esprit de l'enfant : elle résout le problème du minimum sensible. Quand elle détermine quelle couleur il faut d'abord présenter à l'enfant pour qu'il les distingue, et combien de couleurs il est d'abord capable de reconnaître, elle considère les teintes comme de véritables quantités, et elle détermine de quelles quantités minima il faut augmenter ou diminuer l'intensité de l'excitation pour que la conscience enfantine saisisse une différence ; c'est le problème du minimum de différence sensible. Mais cette condition élémentaire nécessaire à la perception différenciée, est-elle une condition suffisante à l'intérêt ? Mme Montessori ne confond elle pas ici le phénomène d'attention sensorielle qui est activité spirituelle avec la possibilité d'accommodation physiologique de l'attention ? Ne projette-t-elle pas artificiellement dans l'objet, un intérêt purement objectif qu'il est loin de présenter pour l'enfant ? Cet intérêt objectif n'est-il pas un produit artificiel de l'analyse adulte qui attache à l'objet fabriqué par lui, telle qualité abstraite isolée, et que l'enfant ne saurait dégager de lui-même ? Il faudrait pour juger de l'intérêt que présente ce matériel didactique pour l'enfant ne pas le regarder dans une école Montessori qui est comme une ruche ou chaque abeille à l'écart et parce qu'elle n'a pas d'autre moyen d'existence se crée sa petite occupation mécanique et indépendante. Il faudrait le donner à nos petits-enfants éveillés, qui en seraient bien abasourdis et préféreraient vite les exercices collectifs où l'on collabore, où l'on parle, où l'on agit, où l'on crée, où l'intelligence active se dépense sur des objets réels. Le malheur est que l'enfant en arrive, tant est grande sa plasticité, à s'intéresser peu à peu à ces travaux de patience et de classement quasi automatique ; notre esprit dit Dewey peut s'intéresser à la routine et au travail mécanique s'il se trouve dans des conditions qui demandent une pareille activité à l'exclusion de toute autre.

Mme Montessori le constate, l'enfant ne s'intéresse pas d'emblée à son matériel ; la cause de ce fait est facile à comprendre : il n'en peut pénétrer l'utilité : celle-ci est abstraite et cachée ; il faut donc de toute nécessité que le mécanisme précède l'intelligence. Par son objet même ce matériel supprime ce qui est l'essence même de la vie, la finalité inhérente à la sensation, son rapport précis avec nos activités différenciées, et avec la vie synthétique de la conscience. Nous construisons nos sensations pour le besoin que nous en avons ; il importe peu par exemple, lorsque nous regardons une montre, de trouver d'abord qu'elle est ronde, puis qu'elle pèse dans notre main, puis qu'elle a des aiguilles, puis qu'elle a des chiffres autour d'un cadran brillant, et enfin qu'on peut voir avec un peu de patience, tourner une de ses aiguilles et même l'autre autour de leur axe ; mais ce qu'il nous importe de savoir c'est l'heure qu'il est. Mme Montessori oublie que l'usage des choses s'inscrit dans la trame même de notre vie concrète, et que la sensation n'y a que la part d'utilité que nous voulons bien lui reconnaître. Ensemble d'instruments quasi professionnels, et partant ennuyeux, le matériel

pédagogique prive l'esprit enfantin des éléments subjectifs de la sensation ; enlève donc à cette dernière sa spécificité, sa finalité propre, ce par quoi elle est intelligence et discernement profond. Le facteur actif de la sensation est l'ordre perceptif et synthétique ; il est dans un rapport constant de l'attention au bien de l'être. Toute sensation suppose un choix, une orientation de l'attention spontanée ou volontaire ; seul nous paraît pleinement éducatif un matériel d'objets concrets, dont l'enfant puisse saisir d'emblée l'utilité et s'appliquer par l'intérêt qui se dégage de l'instrument lui-même, à en découvrir les rouages ou la structure. Dewey n'a-t-il pas raison de dire que l'intérêt pour la fonction doit précéder l'étude de la structure. C'est parce que l'enfant a besoin de connaître la fonction, l'utilité, le pouvoir des choses, qu'il est conduit à l'analyse sensorielle destinée à retenir les attributs spécifiques de l'objet ; il faut pour qu'elle réponde à sa fin, que la sensation se dégage de l'action libre, soit un produit, une conséquence de cette activité même.

Nous ne saurions donc qu'approuver Mme Montessori lorsqu'elle prône l'utilité des exercices manuels pratiques : boutonnage, laçage ou modelage, lorsqu'elle apprend à l'enfant à mettre le couvert, à cirer les chaussures, où à ranger un tiroir ; mais l'éducation sensorielle ne saurait-elle se passer que dans l'abstrait ? N'est-elle pas un produit de la vie intelligente ? N'est-elle pas un de ces résultats qu'on atteint par surcroît - et d'autant plus efficacement qu'on la moins cherché pour lui-même - alors que s'épanouissent spontanément les activités diverses de l'être en croissance ? Varier les jeux et les occupations manuelles de l'enfant ; l'intéresser aux choses au fur et à mesure que se développent son discernement et ses besoins, c'est garder à la sensation son rôle instrumental véritable, c'est la laisser au service de la vie ; on peut douter qu'on doive l'éduquer pour elle-même, et qu'il soit nécessaire de développer chez l'enfant ce sensualisme précoce qui devient si facilement maniaquerie et véritable anomalie à cet âge.

Dewey a dénoncé fortement les abus de cette éducation sensorielle directe et qui est prise pour fin. On voit dit-il, des élèves des jardins d'enfants "qui ont aussi besoin de l'excitation produite par des couleurs violentes et les sons agréables, que le buveur de son verre d'alcool. C'est ce qui explique la distraction et le gaspillage de l'énergie si caractéristiques chez certains enfants et leur dépendance complète des suggestions qui viennent du dehors".

Ces critiques n'ont rien d'exagéré ; combien d'enfants ai-je vu flairer tout ce qu'on leur présente ; où goûter à tout d'un geste machinal après que nos exercices leur ont appris à le faire. Tout penchant naturel aboutit à des déviations dès qu'il est cultivé pour lui-même : il n'a de valeur que dans une activité finaliste dont il peut devenir un moyen. Nos sens ne sont que des instruments de connaissance ; il faut ajouter que connaître pour connaître, c'est par l'activité spécifique de l'enfance et qu'il est dangereux de développer à cet âge des activités purement abstraites et désintéressées. Comme il ne saurait exister chez l'enfant d'intérêt spéculatif car il manque d'autonomie mentale, fruit de la raison, on crée ainsi une perversion sensorielle, on détermine un déséquilibre. Toute culture sensorielle poussée trop loin nuit à l'adaptation active, détermine l'automatisme et recule d'autant la prise de conscience des difficultés réelles de l'observation qui résulte de la désadaptation ou de l'étonnement. Ainsi le matériel montessorien tend à créer chez l'enfant la passivité de l'adaptation, il développe une

activité purement instinctive qui retarde les processus de l'observation féconde et réfléchie, il emprisonne l'esprit enfantin dans une routine, dans un empirisme sans pensée. On peut se demander même si ce développement de la sensation pour elle-même, n'utilise pas le mécanisme perceptif. J'ai soumis deux enfants de cinq ans à un travail de différenciation des couleurs sur des cartes d'échantillon de soierie. Leur habileté à découvrir les gradations de teinte est devenu vite très grande ; l'un d'eux plaçait sur une même ligne douze tons de gris sans se tromper dans l'ordre d'intensité de la nuance. Mais j'avais créé ainsi des activités trop spécialisées : ces mêmes enfants n'étaient pas capables de dire la couleur du mur du jardin, ne sentaient pas les différences de tonalité que le soleil, les dégradations du plâtre, la moisissure et les ombres portées de feuilles y apportaient. Ils étaient incapables de reconnaître et surtout de reproduire deux tons de vert sur une feuille. L'analyse abstraite à laquelle je les avais soumis était restée sans rapport direct avec l'observation concrète, car il y a loin de la sensation mécaniquement différenciée, à la sensation agissante, devenue principe d'observation et de jugement.

Une enfant de six ans à laquelle on avait fait faire l'expérience de la feuille regardée par transparence au soleil et à l'ombre m'a dit un jour ; tu vois, l'arbre est coupé en deux ; en haut il est tout clair, et en bas, il est tout sombre. C'est le soleil qui fait ça. S'il n'y avait pas de mur derrière, peut-être qu'il serait clair jusqu'en bas parce que le soleil descendrait. "Cette enfant n'avait pas été soumise au matériel didactique, et je crains que celui-ci ne produise jamais des remarques spontanées de cette force, l'observation chez l'enfant doit aller, pour être efficace, jusqu'à l'explication, jusqu'à l'interprétation. Une éducation sensorielle séparée d'une activité concrète et utile, reste isolée et inféconde. Ce n'est pas tant par les sons que par l'adaptation réactionnelle que l'impression devient distincte. Ce matériel donne des sensations isolées, juxtaposées toutes comparables directement et d'elles-mêmes, toutes sur le même plan, privées de leur rapport avec d'autres attributs qui les situent et les impriment dans l'esprit. L'habileté technique de la vision, la promptitude de la sensation que ce matériel semble développer, n'a pas de valeur qui puisse rayonner sur le développement lui-même.

C'est une erreur de croire que le mécanisme doit précéder l'intelligence, il ne la crée pas ; l'esprit ne s'engendre que par lui seul, il est sa condition et sa forme. Il lui faut une notion claire dès le début pour qu'elle progresse, pour qu'elle s'annexe d'autres notions claires ; le pouvoir de l'esprit n'est-il pas de se dépasser indéfiniment lui-même ?

Tel est le défaut le plus grave du système : avant que l'enfant soit capable de découvrir l'intérêt abstrait d'un objet, l'attribut qui le représente, il faut le condamner à des maniements prolongés, à des tâtonnements stériles sans but, sans coordination. Pour que l'enfant puisse se servir intelligemment de ce matériel, il faudrait qu'il se pénètre d'emblée de sa raison d'être, que la notion abstraite précède l'expérience ; mais alors, l'expérience n'aurait plus de valeur, car elle est destinée justement à lui faire acquérir cette notion. Peut-être Mme Montessori ne s'est-elle pas rendu compte que l'utilisation du matériel abstrait suppose chez l'enfant une foule de connaissances préalables, et tout un travail préparatoire de l'esprit ; le classement des bobines de couleur sous-entend tout un travail de perception et de distinction, un débrouillage qui n'a pu se faire sur ce matériel même. Les essais de l'enfant sur ce matériel ne sont pas éducatifs, mais les résultats auxquels ils aboutissent constituent des sortes de tests par lesquels

on peut se rendre compte des lacunes de son organisation perceptive et des progrès qu'il fait chaque jour au contact des choses.

Quand le débrouillage sensoriel est fait, et il se fait en dehors du matériel, par un contact toujours plus riche et plus varié de l'enfant avec les choses, le travail de classement du matériel n'est plus qu'un léger effort d'attention et de patience.

Mme Montessori croit que l'esprit de l'enfant avant le maniement du matériel didactique, est un chaos où rien n'est ordonné, et que ce matériel a pour mission d'établir l'ordre par la différenciation objective et quantitative des sensations. Mais peut-on appeler chaotique la perception enfantine ? Il semble bien que toute acquisition sensorielle de l'enfant soit ordonnée dans une perspective subjective qui n'est pas la nôtre, mais qui est un ordre : l'enfant systématise autrement que nous, mais il ne confond pas ce qu'il a acquis par l'expérience. S'il n'avait pas déjà une connaissance concrète du vert, ne le reconnaissait pas dans les choses, ne le distinguait pas par l'action, il ne s'intéresserait en rien à la petite mosaïque verte que nous lui présentons. (Fin page 61)

Le tort de Mme Montessori est de croire qu'on peut substituer à ce prétendu chaos, une hiérarchie de sensations pures, or il n'y a pas de sensations pures. Son matériel sépare arbitrairement la sensation de son élaboration, de son assimilation proprement active et spirituelle. Toute sensation aussi simplifiée soit-elle, se matérialise dans un objet, associe une forme et une couleur ; l'activité synthétique de l'esprit est une nécessité. Je ne me représente la blancheur que sous la forme d'objets blancs dont je fais une série mentale ; j'évoque successivement la neige, le coton, mon mouchoir ou le museau de mon chat, je me crée des objets, pour me permettre d'isoler l'attribut ; si j'analyse trop, si je vais trop loin dans l'abstraction, c'est la sensation elle-même qui disparaît.

Aussi la sensation n'est-elle jamais un absolu ; une matière de connaissance, mais elle résulte d'un rapport spécifique entre l'objet et le sujet ; on peut dire que nos sensations ne se répètent jamais, qu'elles ont toujours un degré différend d'intensité et un rapport spécifique avec notre organisation psychique actuelle. On ne peut donc enseigner ni des sensations pures, ni croire à la vertu intrinsèque du discernement sensoriel ; ce qui est efficace dans la sensation, c'est le degré d'analyse et de synthèse que l'esprit peut y mettre.

Les sensations n'ont pas non plus la vertu de se hiérarchiser et de se classer d'elles-mêmes dans l'esprit, comme le croit le mécanisme et comme le professe Mme Montessori.

L'illusion fondamentale du mécanisme est de croire que l'esprit enfantin peut s'arranger comme des livres sur les rayons d'une bibliothèque. Cette illusion vient de ce qu'il considère l'enfant comme un système d'abstractions ; Mme Montessori en fait la statue de Condillac ; elle croit qu'en isolant les sensations, en les systématisant, en les présentant selon l'ordre objectif des quantités, on créera dans l'esprit, de toutes pièces, un ordre parallèle. Mais c'est supprimer l'esprit lui-même en tant qu'activité synthétique, c'est le voir sous l'aspect d'un pointillisme de sensations ; quand tous les points sont tracés, l'univers est intégré. Or l'ordre de l'esprit est un dynamisme, chaque sensation est une relation en elle se condense tout l'arrière-plan de la vie psychique. Croire que l'enfant aura spontanément l'idée

des attributs, chaud et froid par simple contact avec des vessies thermiques, c'est proprement faire de l'esprit un thermomètre, un instrument de mesure, c'est supprimer en fait, la spécificité de l'intelligence qui est d'être une forme, un pouvoir de créer des relations.

Le travail féconde l'esprit, le seul nécessaire, est de faire dans les choses concrètes les abstractions, les rapprochements analytiques qui permettront peu à peu de trouver les propriétés et les attributs abstraits.

Si vous présentez cette série d'abstractions toute faite, il faut supposer la passivité, la réceptivité pure de l'esprit. On peut dire que le matériel sensoriel est mauvais dans la mesure même où il repose sur l'analyse préalable de l'adulte. L'enfant ne s'intéresse pas à la sensation elle-même, mais à l'intelligence qu'il y met. C'est donc la leçon des choses qui reste la grande éducatrice, et en ceci, Spencer avait raison contre Mme Montessori. L'action spontanée de l'enfant sur les choses est efficace parce qu'elle lui permet l'analyse. Elle a le grand avantage et Spencer l'a bien vu, de prolonger les processus naturels de l'observation et par lesquels l'enfant a pu se faire ses premières idées des choses, et de permettre à l'esprit d'enrichir indéfiniment ses connaissances par la continuité fonctionnelle ; elle permet d'interpréter comme un seul et même dynamisme vital les efforts de l'enfant et ceux du savant. Mais l'essentiel est de ne jamais oublier les rapports spécifiques de la sensation et de l'activité concrète, l'utilité biologique et vitale du débrouillage sensoriel. Peut-être la leçon de choses est-elle elle-même trop souvent théorique et manque-elle de perspective.

Par réaction contre le verbalisme, on recourt à l'observation comme si elle avait sa fin en elle-même ; or elle n'apparaît que comme le moyen de l'interprétation, elle doit recueillir les faits nécessaires à la compréhension d'un problème. La leçon de choses est trop souvent une sèche énumération des attributs et des propriétés de l'objet, un processus passif qui n'implique pas la découverte de l'inconnu ; poser un problème à l'esprit de l'enfant serait peut-être le moyen de le faire observer avec fruit. Le point de vue biologique paraît donc propre à faire ressortir l'utilité du développement indirect des sens : leur perfection réside - quand le développement structurel est atteint - non pas dans l'organe spécifique lui-même, mais dans le pouvoir fonctionnel et synthétique de l'esprit. Le point de vue de Rousseau garde toute sa valeur ; la grande affaire est d'apprendre à l'enfant à bien juger par ses sens ; et cela est le résultat des exercices pratiques d'ordre manuel et ménager, et des jeux où se dépense librement la force musculaire parce qu'ils demandent à l'enfant non seulement la sensation juste, mais la réaction biologique correspondante. Participation, solidarité, synthèse des forces psychiques en vue d'atteindre un résultat déterminé, en vue de résoudre telle difficulté clairement apparue, voilà ce que demande l'exercice éducatif.

En résumé, l'éducation montessorienne a le tort de considérer les sensations *in-abstracto* et dans l'absolu, de ne pas reconnaître leur caractère subjectif, ni leur rôle déterminé et purement instrumental dans la vie psychique. Elle s'est préoccupée de déterminer les conditions objectives et mécaniques de la sensation, non ses conditions spécifiquement vitales ; elle n'a pas réussi à établir cette union organique véritable entre l'esprit et l'objet, qu'elle a eu le mérite de vouloir chercher. Parce que la fin de ces appareils est extérieure à l'enfant et reste abstraite pour lui, elle est en désaccord avec le principe subjectif et spontané de l'intérêt.

Cette pédagogie qui prétend partir des besoins vitaux, méconnaît cependant le motif biologique du travail actif de l'esprit ; l'existence du motif. Dès lors, l'enfant privé de but personnel, doit s'attacher à de purs moyens comme à de véritables fins ; elle exige de lui une activité paradoxale et indifférente. Dès qu'il y a absence de connexion entre les besoins et le but de l'activité, l'instruction devient mécanique et sans vie ; l'offre ne correspond plus à une demande de la part de l'enfant.

D'un point de vue fonctionnel, le tort de Mme Montessori a été de vouloir suivre, pour développer l'esprit, la voie de l'analyse intellectualiste ; elle a présenté aux enfants les éléments de leur organisation mentale sans les lui laisser retrouver. Or, elle les a privés ainsi, du seul travail qui soit véritablement personnel et profitable : de l'analyse spontanée des attributs qui spécifient l'objet et permettent de le retrouver et de le classer dans l'esprit. Enfin, elle a considéré à tort l'esprit de l'enfant comme un chaos que l'effort éducatif peut ranger de l'extérieur en lui présentant directement la hiérarchie des sensations et l'ordre rationnel de nos mesures. Or, l'ordre est le fruit d'une activité morale complexe qui ne peut se calquer directement sur l'ordre des choses ; il naît d'une organisation synthétique qui remplace peu à peu une succession d'ordres provisoires et instables mais suffisants pour l'interprétation et les besoins infantiles. Parce que le maniement des objets montessoriens exige une certaine souplesse d'adaptation et une part d'attention, il peut constituer quand le débrouillage sensoriel est fait, un ensemble d'exercices d'application de la connaissance sensorielle. Ces exercices restent me semble-t-il de simples tests, des moyens de contrôle et des exercices formels d'attention : mais ils ne répondent pas à ce pourquoi ils sont faits ; ils révèlent l'ordre qui est déjà établi dans l'esprit enfantin, ils ne créent pas cet ordre. Les connaissances qu'ils peuvent préciser n'enrichissent pas véritablement la vie mentale, elles restent isolées et abstraites dans l'esprit de l'enfant.

Si l'idée de continuité fonctionnelle et celle de l'unité de la vie mentale paraissent pouvoir s'éclairer sans cesse des progrès de la biologie, c'est à la condition que celles-ci échappent à l'explication mécanique de l'évolution et de l'adaptation. Pour donner à la thèse biologique toute sa valeur, il faut s'élever à une conception synthétique de la vie mentale ; elle seule permet de tracer schématiquement la ligne d'évolution de la croissance spirituelle de l'enfant.

Parce qu'elles sont biologiques, les conceptions de Spencer et celles de Mme Montessori se rapprochent de la vérité. Mais parce qu'elles s'appuient sur des lois d'évolution dont le contenu est encore ambiguë sur une théorie d'adaptation qui ne laisse pas d'être étroite et en même temps trop ambitieuse, puisqu'elle prétend tout expliquer, il s'ensuit, qu'elles laissent place encore à des confusions éducatives.

Il faut renoncer définitivement à expliquer le problème de la formation de l'esprit du seul point de vue de la connaissance ; la prédominance de la fonction est ce qui frappe le plus dans la pédagogie biologique. Mais celle-ci, à son tour, ne peut s'expliquer efficacement que si les conditions du milieu respectent la lenteur nécessaire du processus et ses liaisons complexes avec le mouvement évolutif tout entier.

Retrouvez le sens de la finalité éducative, le sens de la nature et celui de la destination de l'enfant et de l'homme par l'observation concrète et directe de l'élan vital, c'est l'apanage du génie intuitif, c'est le don de quelques pédagogues nés qui devinent la vie. Il est curieux de rapprocher à travers le temps et la distance, des esprits aussi puissamment originaux que celui de Rousseau, de Dewey ou de Bergson. Ils ont à des degrés différents le sens intuitif de la vie ; et c'est bien la pédagogie de Dewey qui prolonge celle de Rousseau beaucoup plus que celle de Spencer ou de Mme Montessori ; et l'une et l'autre pédagogie ont de grands rapports avec la théorie de "L'évolution créatrice". Le lien de ces esprits est dans leur point de départ même ; ils ont eu le souci de poser le problème de la vie dans la vie même ; ce sont des génies concrets qui ont le sens de la valeur du temps, de la diversité qualitatives et de l'originalité propre de l'esprit, de la richesse créative de l'intelligence et de la valeur de la personnalité.

Ils démontrent chacun de leur côté l'étroitesse du mécanisme.

Par contre certains systèmes biologiques, purement empiristes ou intellectualistes ont eu jusqu'ici pour effet de restreindre le sens de la vie, de tendre à donner à l'évolution un terme statique, de définir le progrès par l'enrichissement de la connaissance, par ce qui en fait la matérialité même. Ces systèmes n'ont pas reconnu toute la richesse de la vie humaine. Ils n'ont pas vu que loin de tendre à l'uniformité, l'esprit s'éloignait de plus en plus de l'instinct, introduit entre les modes de l'adaptation des différences de plus en plus caractéristiques. Tandis qu'ils ont cherché à s'emparer de l'intelligence pour en connaître le mécanisme, ils ont tenté de l'emprisonner dans l'automatisme des réactions nécessaires, dans l'adaptation passive, dans la sensation exclusive ; l'esprit n'en a que plus vigoureusement réagi contre cette entreprise inféconde de la raison abstraite. Et c'est l'individualisme qui triomphe, et c'est la diversité qualitative qui exprime le mieux les contradictions de la pensée comme aussi la puissance de ses intuitions.

Nulle époque n'a été plus riche, plus variée, plus intempérante et plus excessive dans ses interprétations de la vie que la nôtre. N'est-ce pas que le progrès ne saurait résider dans une tendance à l'homogénéité que bien loin de marcher vers l'uniformité qui résulterait d'une adaptation passive de plus en plus précise au milieu, la raison humaine ne fera qu'accentuer sa puissance d'originalité et d'invention. Le progrès réel a besoin de la contradiction, il ne peut se passer des ressources personnelles, des initiatives et des inventions des hommes.

L'éducation n'a pas d'autre objet que de susciter en chacun des "petits d'hommes" toute la force de spontanéité compatible avec la vie sociale, toute la vigueur d'invention et de création dont il est capable.

Pour conclure sur une note pratique, nous reviendrons à notre point de départ. Il est nécessaire, pour juger un système éducatif de retrouver la définition de l'esprit qui se dégage, non seulement de l'ensemble de la thèse, mais de chacune des parties, non seulement de la direction et de l'intention dont elle témoigne, mais de la réalisation pratique. Un effort de critique est à la base de toute action éducative précise et efficace.

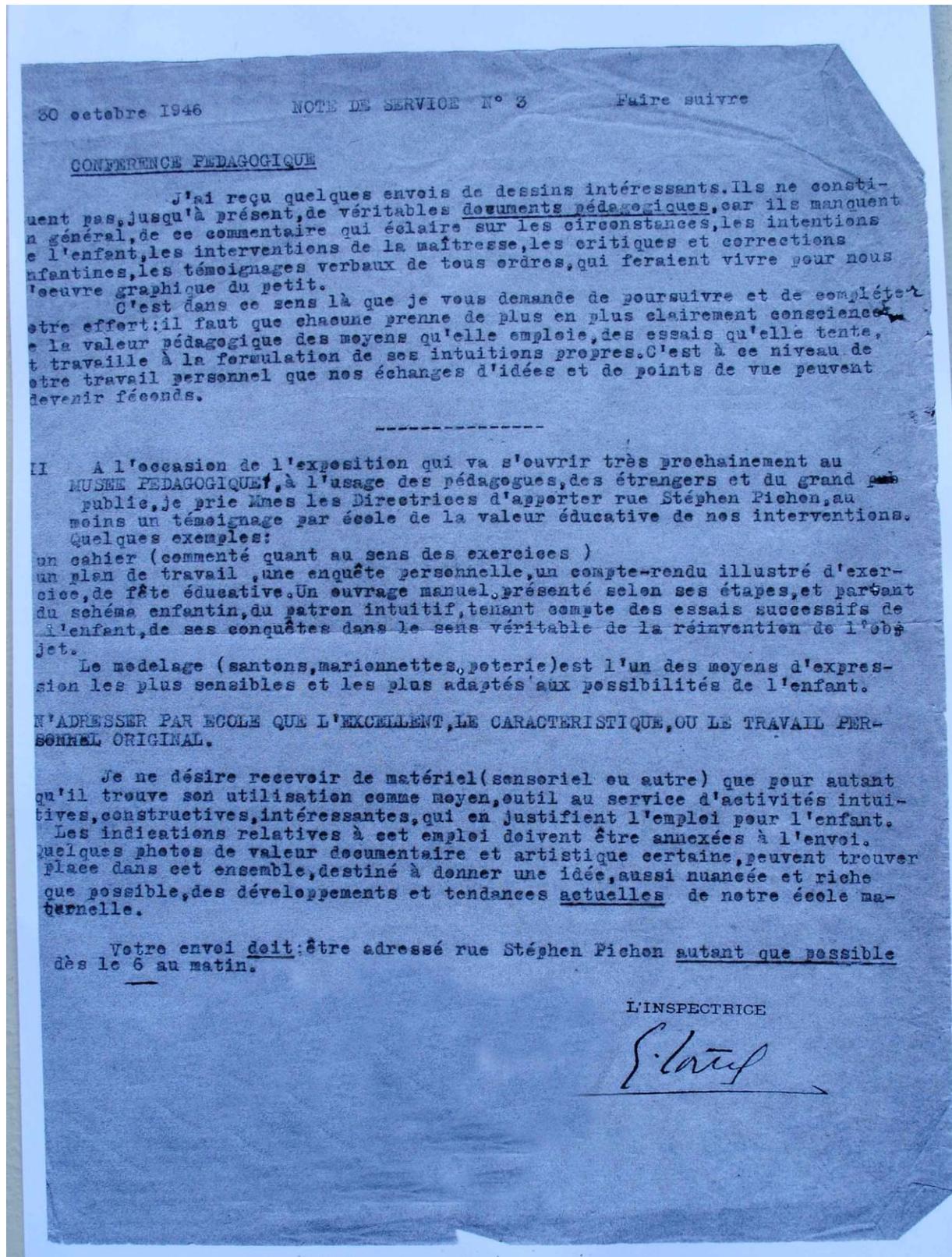
Si l'homme n'est homme que parce qu'il pense, le but spécifique de l'éducation est de lui apprendre à bien penser. Encore faut-il pour cela que l'on ait quelque idée de la manière

dont pensent les enfants et de la manière dont un homme devrait penser pour être vraiment homme.

Signé : G. Tortel

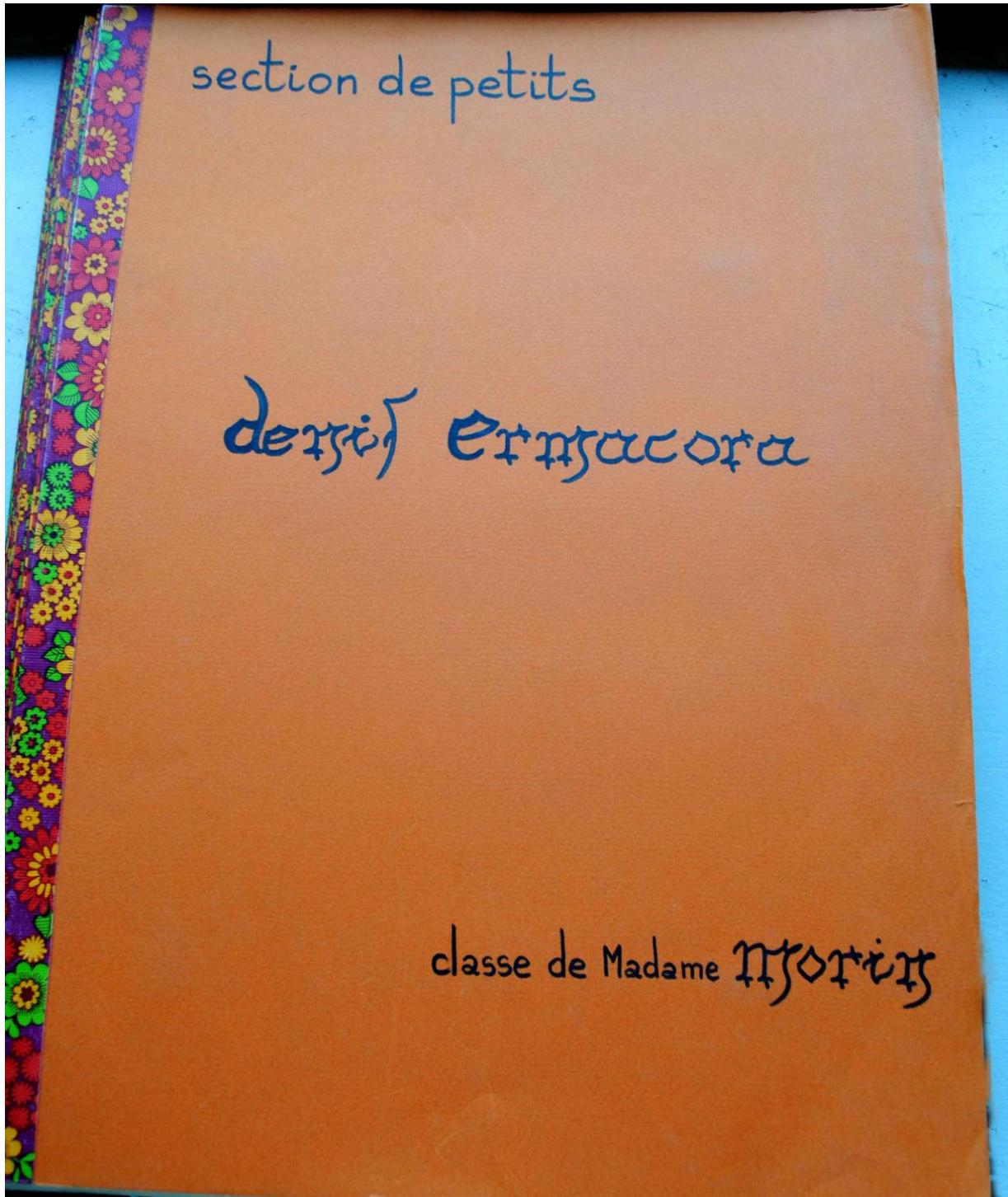
ANNEXE 2

Tortel, G. (1946). Note de service n°3 du 30 octobre



ANNEXE 3

Cahier d'un élève - Section de petits- 1968





denis Ermacora est né le 3.7.1965.

C'est un enfant aux cheveux châtain, au regard craintif, aux gestes délicats à la démarche assez nonchalante qui dévoilent sa timidité

l'enfant dans sa famille

Le papa est ajusteur, le maman s'occupe elle-même de ses enfants : trois garçons (de 10 et 11 ans et Denis) et une sœur (6 ans) ils sont de nationalité italienne. Les parents parlent l'italien et le français l'enfant comprend l'italien mais ne le parle pas

Denis dessine de temps en temps en dehors de l'école, il dessine des bonshommes des voitures, des maisons au crayon de couleur souvent au crayon de papier parfois il aime aussi : jouer à la balle ou avec son vélo, courir, porter du bois, aider son papa se promener à pied ou surtout il aime prendre l'autobus quelques fois il chante seul, il invente des histoires et raconte celles qu'il apprend à l'école il vit son thème de vie à la maison

Denis aime regarder la télévision il est très intéressé par les dessins animés mais il sait s'en détacher

il prend ses repas en famille il mange proprement

Denis joue avec ses frères et sœurs chez lui, au dehors lorsqu'il fait beau il passe ses vacances en famille en Italie

à la maison, Denis est un enfant aux jeux calmes, sensible et affectueux

l'enfant à l'école

très effacé, de nature très timide, Denis intervient peu et participe peu à la vie de la classe, tant en chant qu'en danse où il reste éloigné du groupe, il s'exprime très peu en langage. Bien que le dessin ne soit pas très tôt figuratif, Denis s'y sent plus à l'aise et plus libre pour traduire son contenu affectif (nombreux dessins se rapportant au manège, à sa famille)

Cependant, des progrès ont été faits dans le domaine du langage (meilleure intégration à la classe) progrès qui ont eu un retentissement sur le dessin plus élaboré, alors, plus narratif

le bonhomme

INTERVENTIONS EDUCATIVES

Motivation * les enfants se connaissent peu : « Regarde d'ici, là, il... »
la maîtresse a pensé à la nécessité d'identifier chaque enfant dans la classe.

* jeux d'interpellation, rondes, reconnaissance de sa place, de ses voisins....

langage * notion de filiation

Laurent : « je m'appelle Laurent Paparelle »

olivier : « ma maman s'appelle maman Josette »

philippe : « ma maman s'appelle Madame Sudol »

eric : « mon papa s'appelle Claude Bronner. »

quelques enfants manifestant le désir de dessiner, la maîtresse propose de dessiner son portrait

ANALYSE DU DOCUMENT

Forme * prédominance des lignes circulaires enroulement non interrompu sans lever le crayon.

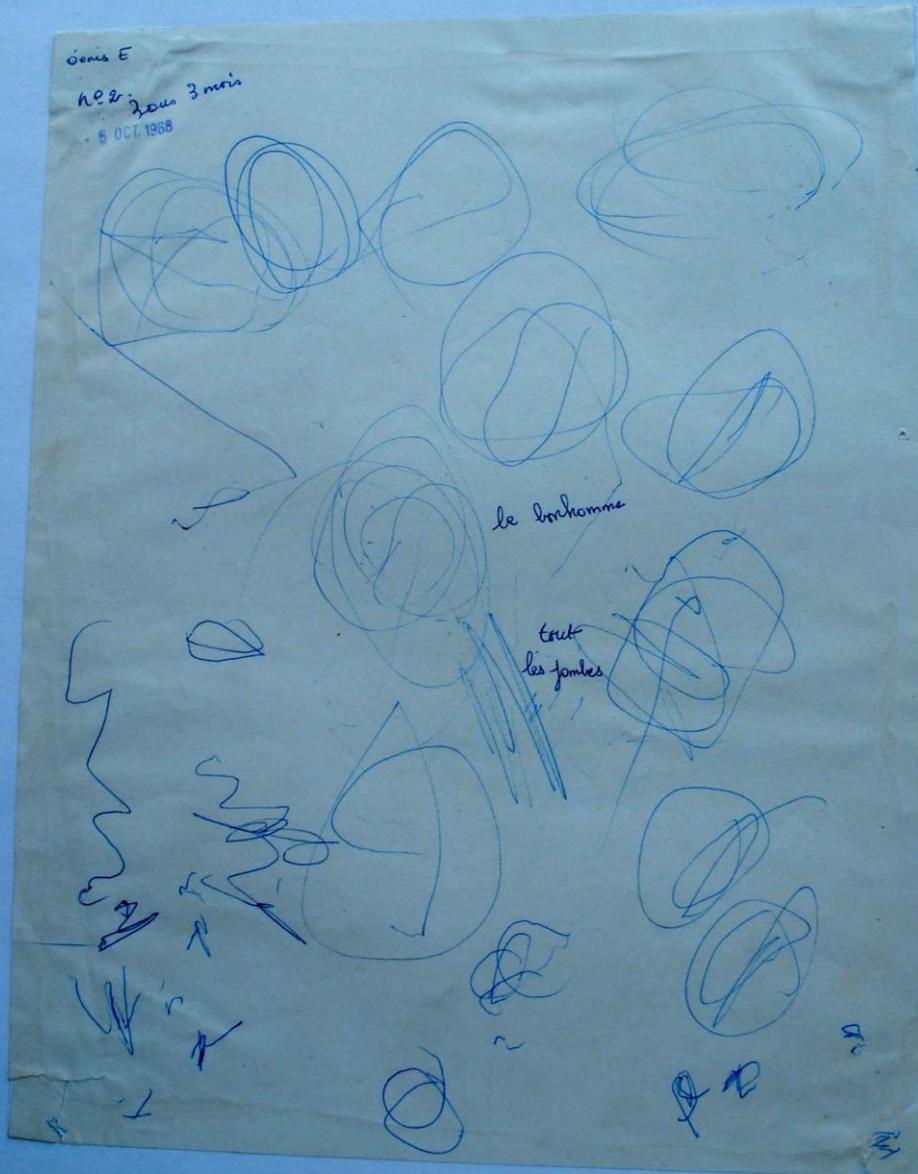
* utilisation non systématique de tout l'espace proposé

* Matériel proposé : craies stylo feutre, stylo à bille, crayon de couleur, de papier.... choix du stylo bille bleu

* trait régulier

Contenu * aspect narratif proposé par l'enfant " le bonhomme " " tout les jambes "

dessin n°1



ANNEXE 4

Catalogue de la troisième exposition d'Art spontané, Galerie du Colisée, Paris, 1953
27x41 cm

L'EXPOSITION
art spontané

est présentée par

LA COMPAGNIE AIR FRANCE

au profit de

la fondation d'une école maternelle d'application

sous le haut patronage

DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
DU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES
DE LA PRÉFECTURE DE LA SEINE
DE L'ALLIANCE FRANÇAISE

avec la collaboration de

L'ORGANISATION ARTISTIQUE
LA RADIODIFFUSION FRANÇAISE
LA PRESSE FRANÇAISE

Galerie du Colisée, 40, rue du Colisée, Paris - Ely 13-55

C A T A L O G U E

1. Les 7 travaux d'Hercule (*collectif*).
2. Les oiseaux du Lac Stymphale (*collectif*).
3. La petite Sirène tend à Christophe Colomb une fleur merveilleuse et lui annonce qu'il atteindra l'Amérique.
4. Combat des dragons.
5. Le combat des dragons ébranle les entrailles de la terre.

17. L'arbre et le feu.
18. L'arbre noir.
19. Rue de Paris.
20. Le château de la Belle au Bois Dormant.
21. Forêt.
22. La petite Sirène.

Pour tous renseignements complémentaires s'adresser à Madame TORTEL, Inspectrice des Écoles Maternelles, 28, avenue Stephen-Pichon, Paris-13^e.

6. Traversée de la Suède (*Nils Olgerson*).
7. Le calme de l'eau.
8. Le verger de la fée Viviane (*Merlin l'Enchanteur*).
9. ... Et leur assaut fait trembler la terre.
10. Merlin l'Enchanteur.
11. Glaciers.
12. Ma grand-mère.
13. Le premier coq (*Légende de Prométhée*).
14. Les oiseaux de Junon.
15. Le lion de Némée.
16. Sioux.

23. Sous bois.
24. La maison des nègres.
25. Le peuplier de l'école.
26. Le Renard.
27. Famille nègre.
28. J'ai voulu faire un portrait.
29. Bataille de chevaux.
30. Paysage de la Rue.
31. Le train à toute vapeur.
32. « Je pars dans les prés
« Je pars danser comme l'ami Mathieu. »
33. Goupil.

- | | |
|--|--|
| <p>34. L'éléphant.</p> <p>35. J'ai rêvé à un fantôme.</p> <p>36. Le petit lapin.</p> <p>37. Tête de femme.</p> <p>38. L'antre de la nuit.</p> <p>39. La veillée du hibou.</p> <p>40. Le grand roi nègre.</p> <p>41. Oiseau parmi les herbes.</p> <p>42. Forêt.</p> <p>43. Poissons dans l'eau.</p> <p>44. Le dromadaire.</p> <p>45. La rue.</p> <p>46. Fleurs.</p> <p>47. Fleurs.</p> <p>48. Fleurs.</p> <p>49. Fleurs.</p> <p>50. Fleurs.</p> <p>51. Fleurs.</p> <p>52. Fleurs.</p> <p>53. Le serpent qui est long et souple.</p> <p>54. Reflets?</p> <p>55. Oiseau des Iles.</p> <p>56. Dessin.</p> <p>57. Ulysse.</p> | <p>58. Le bateau du vieux Väinämöinen (<i>Kalevala</i>).</p> <p>59. Oiseau de proie.</p> <p>60. Les nénuphars se mirent dans l'eau.</p> <p>61. L'arbre aux oiseaux.</p> <p>62. Forêt.</p> <p>63. Paysage.</p> <p>64. Forêt.</p> <p>65. La forêt des hommes.</p> <p>66. Maman et son bébé.</p> <p>67. Forêt.</p> <p>68. Les nénuphars s'épanouissent sur l'étang.</p> <p>69. Le premier homme.</p> <p>70. Paysage.</p> <p>71. Ciel de chaleur.</p> <p>72. La danse des cygnes.</p> <p>73. Crin blanc.</p> <p>74. Madame la Directrice.</p> <p>75. Ma maman est jeune et belle.</p> <p>76. La création du monde (<i>l'homme noir</i>).</p> <p>77. La création du monde (<i>le peau-rouge et ses tatouages</i>).</p> <p>78. La création du monde (<i>l'homme jaune</i>).</p> <p>79. La création du monde (<i>le sauvage</i>).</p> <p>80. La création du monde (<i>l'homme rouge</i>).</p> |
|--|--|

C A T A L O G U E

81. Tête d'Hercule à la Van Gogh (*inspiré par l'Homme à la pipe*).
82. Le pays de sécheresse (*tapiserie*).
83. La chaleur qui bourdonne (*carton du n° 82*).
84. L'arbre calciné (*carton du n° 82*).
85. Portrait.
86. Portrait.
87. Portrait.
88. Portrait.
89. Le pays de sécheresse.
90. Les mules du Roi Marcile.
91. Chevauchée magique.
92. La Walkyrie.

101. La nuit sur ma maison.
102. Le verger merveilleux du roi d'Espagne.
103. L'arbre du jardin.
104. Féerie nocturne.
105. Nocturne.
106. Rêve de Noël.
107. Le Lapon qui veut attraper une étoile.
108. Fleur tropicale.
109. Oiseaux.
110. Pour un bouclier indien.
111. Masque.
112. Le Jardin sous la lune.
113. La séparation des éléments.

Pour tous renseignements complémentaires s'adresser à Madame TORTEL, inspectrice des Écoles Maternelles, 28, avenue Stephen-Pichon, Paris-13^e

93. Dieu de l'Olympe.
94. Paysage.
95. Soleil couchant.
96. Le Château du Prince.
97. Image de sécheresse.
98. L'arbre noir.
99. Danse dans la nuit.
100. Arbre dans la nuit.

114. Sous la neige (*Ce que l'on voit par la fenêtre de l'école*).
115. Cow-boy.
116. Forêt tropicale.
117. Les arbres.
118. Le lapin dans la forêt.
119. Forêt.
120. Monstre.

C A T A L O G U E

ANNEXE 5

Tortel, G. (1928). *Le dessin à l'école maternelle*. Conférence dactylographiée transcrite.

École Maternelle, 28 Chemin de Choulans

N° 20

G. Tortel

Conférence Pédagogique de 1928

LE DESSIN À L'ÉCOLE MATERNELLE

À l'École Maternelle : le dessin ne peut pas être considéré comme une fin en lui-même : il ne s'agit pas d'y enseigner les éléments d'une technique, mais bien plutôt de faire du dessin, un auxiliaire de l'éducation. Rousseau avait déjà vu l'importance de cette règle. « Ces enfants, grands imitateurs, essaient tous de dessiner écrit-il : je voudrais que le mien cultivât cet art, non précisément pour l'art même, mais pour rendre l'œil juste et la main flexible et, en général, il importe fort peu qu'il sache tel ou tel exercice, pourvu qu'il acquière la perspicacité du sens et la bonne habitude du corps qu'on gagne par cet exercice ». Combien d'entre nous ont à lutter contre le désir d'enseigner des formes, d'obtenir des résultats artistiques, de considérer le dessin comme un art à faire acquérir, comme la matière d'une technique, comme une tranche d'un programme à enseigner ? C'est toujours le contenu de la science adulte qui nous hypnotise et l'idée de gagner du temps, en bourrant la tête de nos petits de tout ce qu'elle pourra logiquement emmagasiner. Nous continuerons, malgré nous à voir la culture sous la forme d'une somme de connaissances et l'enfance n'est pour nous qu'un état négatif, qu'il faut enrichir de toutes les acquisitions positives de notre civilisation actuelle. Voilà pourquoi nous sommes dogmatiques jusque dans notre manière de juger les œuvres les plus spontanées et les plus personnelles de l'enfant : nous faisons instinctivement la comparaison entre ces formes imparfaites et notre habileté à travers ces mêmes figures, nous mesurons la pauvreté enfantine et la maladresse de sa technique et notre jugement le plus bienveillant est cependant le jugement d'un critique d'art.

Or c'est ce point de vue lui-même qui est en cause. L'enfant ne dessine pas d'emblée avec nos préoccupations esthétiques, avec ce désir acquis de perfection, qui caractérise l'état d'âme de l'artiste. Le dessin, n'est pas pour l'enfant, un objet de même nature que pour nous, ses intentions ne sont pas les nôtres. Il faut donc une bonne fois nous dépandre de nous-mêmes, et juger l'œuvre enfantine – si pourtant le jugement en ces matières a quelque valeur objective- avec la naïveté nécessaire, c'est-à-dire du point de vue de l'enfant, en faisant un effort vigoureux pour sentir directement comme l'un de ces petits. Œuvre de sympathie et

aussi d'intelligence, triomphe de l'intuition, mais aussi de l'observation patiente. Comprendre l'œuvre de l'enfant, comme l'enfant, et voir ce qu'elle est pour lui, n'est d'ailleurs pas chose facile. C'est encore ce Rousseau aux intuitions si puissantes qui s'écriait : « Nul de nous n'est assez philosophe pour se mettre à la place d'un enfant ».

Mais ce que Rousseau ignorait, c'est la psychologie du dessin enfantin, c'est surtout son évolution génétique et ses rapports avec la finalité de la croissance mentale. Le dessin est un jeu et comme tel, il peint l'enfant, car l'enfant dans le jeu se recherche lui-même, tout entier à la joie d'être la cause absolue de son plaisir. C'est sous cette forme du dessin que se voit le mieux la ressemblance profonde entre l'activité ludique et l'activité artistique, non pas parce qu'elles tendent à s'y rejoindre – l'enfant ne vise pas d'abord, à produire une œuvre artistique – mais parce qu'il s'abandonne tout entier à une activité qui absorbe son être, qui le réalise autrement que dans le domaine de l'expérience, qui l'exprime en le dépassant sans cesse. Cet état psychique du jeu, créateur d'illusions, créateur d'apparences, n'est-il pas celui-là même de la production esthétique ? L'enfant ne s'exprime vraiment qu'autant qu'il joue, et il ne joue jamais plus pleinement que lorsqu'il extériorise sa pensée. Le dessin est la projection du monde intérieur de l'enfant, projection d'autant plus fidèle qu'il n'a pas conscience de s'exprimer ainsi, et qu'il ne fait donc rien pour se dérober. L'enfant, par le dessin, se donne en représentation à lui-même, se voit dans l'objet et se sépare de lui, et c'est le jeu de dédoublement qui crée sa joie ; et c'est ce jeu qui est éducatif.

Son dessin, c'est lui : dessiner, c'est être dans un état psychique dans l'état de jeu, et c'est réaliser chaque moment de cet état par une action déterminée. Jamais, on n'est plus soi que dans cet état de demi-possession de soi-même, car, jamais on ne jouit plus librement de soi et des choses. Et voici pourquoi, il faut étudier le dessin des enfants, si l'on veut les connaître et surtout, pourquoi, il faut étudier l'enfant qui dessine : l'enfant n'est lui que lorsqu'il joue et il ne joue que lorsqu'il crée. L'enfance lui a été donnée afin qu'il se créât lui-même, et peut-être bien, afin qu'il jouât.

L'évolution de ce jeu se confond d'ailleurs avec l'évolution de sa mentalité. Il manque aux livres de M. Piaget un chapitre de contrôle objectif de ses remarques si intéressantes sur le progrès de l'intelligence de l'enfant par le commentaire de ses œuvres graphiques. Il est vrai que ce chapitre avait été déjà écrit, et que l'ouvrage de Luquet « Les dessins d'un enfant » annonce la plupart des découvertes du psychologue genevois. Il serait intéressant de les confronter, mais laissons ce soin à des gens plus habiles.

Pour nous revenons à la pratique, c'est-à-dire à la pédagogie de l'école maternelle.

Le dessin, est-il d'emblée réaliste ? Est-il une imitation plus ou moins consciente de la nature ?

Avant que d'être représentatif, le dessin est une simple expérimentation, un jeu musculaire spontané, non relié à l'idée d'une expression quelconque de la réalité ; il est destiné sans aucun doute, à la coordination des mouvements. L'enfant prend un visible plaisir à frotter le crayon avec force, à produire un petit bruit, et s'il regarde l'effet produit sur le papier, ce n'est qu'incidemment. L'intérêt de l'expérience est dans une dépense déterminée d'énergie musculaire.

L'erreur à éviter avec nos bébés de 2 à 3 ans est d'exiger un effort d'obéissance qu'ils ne peuvent réaliser. On leur dit : « Dessinez la pomme » à une époque où ils n'ont pas conscience du pouvoir représentatif du dessin. Il y a aussi un âge du dessin involontaire, pendant lequel l'enfant, bien qu'il se soit aperçu que les dessins d'autrui représentent des objets, et qu'il soit lui-même capable de tracer des lignes, n'a pas encore conscience que ses lignes à lui peuvent représenter des objets.

C'est de lui-même que viendra le progrès : dans ces lignes enchevêtrées qu'il produit, il découvrira quelque jour une ressemblance, une analogie avec un objet quelconque ; (Importance du processus analogique dans la pensée enfantine, qui explique le progrès du langage : la première forme du général vient de là).

C'est de la découverte fortuite d'une représentation, d'une forme, dans son gribouillage, que naît chez l'enfant l'activité nouvelle et pleine d'intérêt, la conscience d'un jeu nouveau qui consiste à capter des formes : de là naît le dessin représentatif ou réaliste. Ne commençons donc pas trop tôt l'apprentissage du dessin, attendons l'heure de l'enfant. Donnons-lui un crayon sans exiger qu'il produise telle figure, telle forme. Attendons la découverte : cette révélation spontanée sera une source de plaisir, une activité réelle, naturelle, une véritable conquête spirituelle.

Nous pouvons à cette période de préapprentissage nous contenter de dessiner quelquefois devant nos petits, des images rapides, des vues croquées du conte, bien vite effacées, qui seront comme une amorce, une invitation à l'imitation du processus adulte. Mais cet enseignement doit rester indirect pour être éducatif.

L'avènement du dessin représentatif marque un progrès énorme dans la vie mentale du jeune enfant : saluons-le avec joie, comme la poussée de la première dent ou le premier pas. Il est, nous semble-t-il une prise de conscience d'un pouvoir nouveau, un progrès décisif dans la conquête de la personnalité. Il donne à l'enfant la joie d'être cause, d'être source de production ; il marque le début d'une période dans laquelle l'enfant séparera le moi du mien, le sujet de l'objet. Le dessin volontaire donne à l'enfant un pouvoir nouveau d'objectivation, il lui donne le sentiment de l'appropriation (le dessin est pour lui comme l'objet lui-même, il le prépare à sortir de l'égoïsme primitif, pour l'introduire peu à peu dans l'objectivité nécessaire à la vie sociale).

À partir de ce moment, le dessin ayant pour but conscient de représenter des objets plus ou moins complexes, est devenu réaliste. Mais ce réalisme enfantin présente des caractères spécifiques ; Que voit l'enfant dans les objets ? Fort peu de chose, si on en juge par la pauvreté des lignes maladroites, l'incoordination des détails ; la pensée se caractérise alors par l'incapacité synthétique et la juxtaposition : l'enfant n'arrive pas à systématiser en un ensemble cohérent « les différents détails qu'il dessine avec la préoccupation exclusive de les figurer chacun pour soi » (Luquet). L'enfant se caractérise par l'étroitesse du champ d'attention : il ne peut saisir en un seul faisceau de conscience les données de l'observation. Mais cette juxtaposition ne va pas jusqu'à l'incohérence : il existe, entre les différentes parties du dessin, des liens, purement subjectifs, des implications imprévues, les rapprochements des détails ont une histoire dans la pensée enfantine. Ces rapprochements subjectifs, si loin de notre logique, sont explicables par le syncrétisme. L'enfant voit bien l'objet entier, dans une

synthèse confuse ; mais dans cet ensemble, un trait le frappe : celui qui ressemble à son idée première sur la nature de l'objet ou à ce qu'il connaît déjà d'un autre objet : il note donc ce signe, et ce signe suffit à exprimer l'objet pour une pensée égocentrique, enfermée en elle-même et se jouant d'elle-même, ne prenant jamais de la réalité que le détail qui lui est biologiquement utile. De là vient cette sécheresse qui a pu faire comparer le dessin enfantin à un schématisme, à une notation conventionnelle des objets, à un rudiment d'écriture symbolique et qui n'est en réalité que la conséquence du caractère utilitaire de la perception enfantine ; Ce réalisme purement subjectif, est lié étroitement à la finalité biologique : l'enfant, par le dessin, s'empare de l'objet, le fait sien, le reproduit pour lui, pour en faire une chose à son usage. On peut analyser sur chaque dessin d'enfant la différence essentielle entre la perception artistique qui donne à chaque détail une place par rapport à l'objet, à l'ensemble, et la perception primitive qui ne leur attribue que la valeur qu'ils ont par rapport à l'individu lui-même. L'importance des schémas internes dans la vie mentale de l'enfant éclate ici. L'enfant n'imité pas la réalité, il l'interprète d'abord ; il n'arrive au réalisme visuel qu'à travers les longs détours du syncrétisme, représentatif de l'image interne.

Comment apparaît l'objet dans ces premières œuvres picturales ? Il est le plus souvent entier, vu en plan, sans aucun souci de perspective et dans cette délimitation extérieure, se découvre le détail qui, pour l'enfant est important. C'est une étude de la finalité biologique de ces détails qui nous renseignent le mieux sur les intérêts profonds de l'enfant : il note l'utile, l'agréable beaucoup plus que le pittoresque ; il marque l'action nécessaire, le mouvement qui produit un résultat intéressant. L'intérêt esthétique n'est que le dernier en date, si on laisse l'enfant absolument libre de lui-même.

C'est aussi la liste des objets spontanément représentée par nos petits qui peut informer le psychologue sur le contenu des intérêts enfantins. Prenons nos titres de leçons de choses, nos sujets d'observations collectives parmi les choses spontanément représentées par nos petits et nous atteindrons directement à coup sûr leur attention. C'est donc un réalisme logique et une logique nettement finaliste et utilitaire qui caractérisent les productions graphiques de l'enfant. Cette idée nous paraît beaucoup plus importante que celle si souvent émise, de l'insincérité des dessins primitifs et que celle connexe, de la tendance à la répétition automatique du type une première fois produit.

On ne peut parler d'insincérité pour qui n'a pas pour fin le désir de reproduire une image objective de l'objet. On s'obstine à voir dans le dessin enfantin une œuvre artistique guidée par des préoccupations analogues à celles de l'adulte : alors, on parle surtout de maladresses, d'erreurs de perception, on juge par rapport au modèle adulte. D'autre part, on ne peut nier que l'enfant ne se répète : le type conquis, il sert souvent ; l'enfant se complaît dans la chose qu'il a faite sienne ; mais outre que cette répétition est une condition essentielle du progrès - lequel repose toujours sur la tradition, sur le connu, sur l'acquis - elle n'est que l'indice psychique de la constance des caractères finalistes de la pensée enfantine. La finalité se retrouve jusque dans la dimension disproportionnée du détail important à l'ensemble du modèle : l'enfant grossit inconsciemment ce qui émerge pour lui du schéma perceptif.

Le dessin n'est donc pas d'abord, pour l'enfant qu'une expression choisie dans la réalité complexe, une notation subjective et inconsciente, de l'image interne du monde :

produit naïf de la pensée, il est la pensée elle-même, qui s'illustre et se traduit pour elle-même : il en exprime le caractère à la fois syncrétique et égocentrique.

Et pour voir comment un enfant joue, il faut le regarder dessiner. Il faut non pas contempler l'œuvre achevée, mais la regarder dans son dynamisme, dans son élaboration, dans l'ordre de sa formation. Ne nous fions pas aux explications que l'enfant donne après coup, sur son œuvre : la plupart de ses premières intuitions, il les a oubliées, il ne s'analyse pas dans le passé, car il est toujours tout entier dans l'action présente. Imitons en cela les procédés de la psychanalyse : amener adroitement l'enfant à parler de son œuvre, à extérioriser sa pensée, alors qu'il dessine. Nous ne rencontrerons pas la résistance que le clinicien rencontre chez ses malades : la parole est pour l'enfant l'action verbale qui scande les moments de l'action musculaire ou intellectuelle, une sorte de rythme ajouté au mouvement interne. L'enfant dévoilera donc la moindre de ses intentions en travaillant et rien n'est plus anormal en réalité que notre discipline qui rend muet le jeu intellectuel du dessin.

Par ce procédé si simple, l'enfant oublie bien vite l'adulte et d'autant plus que le langage est peu socialisé chez lui, il traduit donc naïvement ses intentions dans cet épanchement avec les choses, ce dialogue où elles expriment ce qu'elles ont de neuf, de remarquable et d'original pour lui.

Voulez-vous savoir ce qu'un de vos exercices d'observation a laissé à l'enfant ? Dites-lui d'inscrire par ce langage ce qu'il a retenu de l'objet. Mais là encore, ce n'est pas le résultat objectif de dessin qui vous instruira, c'est l'œuvre en élaboration, ce sont les commentaires spontanés qui accompagnent cette réalisation. Le Dr Decroly emploie, me semble-t-il à son usage véritable, le dessin chez le jeune enfant, lorsqu'il fait suivre chaque observation du croquis descriptif : ce travail, même informel, est une notation directe de la perception ; il est un souvenir pour l'enfant, qui reconnaît dans les traits placés par lui, les impressions que lui laisse l'objet.

Qu'importent l'adulte et son souci objectif de perfection dans ceci quand l'enfant se montre beaucoup plus capable de reconnaître son œuvre, que la meilleure photographie de l'objet. N'a-t-il pas été démontré que certaines images d'objets, vus de face ou sous certains angles perceptifs qui les déforment ne sont pas reconnus par lui. L'enfant qui représente une tête de profil avec deux yeux et deux oreilles, met dans son dessin ce que la réalité contient pour sa pensée. Cette représentation logique, reflétant un réalisme purement intellectuel, a pour lui une valeur pleinement satisfaisante.

Laissons donc l'enfant à sa perception logique, elle lui est utile, comme ses schémas syncrétiques qu'il se crée pour penser, elle est une forme nécessaire de son évolution, elle lui permet de reposer sa première connaissance du monde sur des formes assez définies, pour qu'il les reconnaisse et assez plastiques pour se prêter au jeu des analogies et s'enrichir. Les déformations perspective introduisent une variabilité dans les choses qui n'a aucun rapport avec l'usage qu'il peut en faire et s'établissent par une distinction analytique de leurs aspects contingents qui n'est pas une science utile au jeune enfant.

Il en est des types graphiques créés par l'enfant comme des mots de son premier langage : ils représentent une certaine catégorie de choses semblables que les progrès de sa

connaissance lui apprennent peu à peu à distinguer ; ils ne sont quant au sens, ni généraux, ni particuliers (au sens adulte) : ils sont le produit de représentations instables, purement subjectives, mais qui suffisent sans cesse à la pensée et se modifient avec elle. De même que le mot « maison » lui a servi d'abord à désigner toute construction humaine, c'est le type graphique de la maison qui deviendra, selon les besoins du dessin, château, moulin, église ou cabane, n'étant qu'un type qui peut se modifier, mais dont la substance intime et solide demeure, pour permettre toutes les assimilations ultérieures. Ainsi la perception est-elle chez l'enfant ce qu'elle doit être pour être un instrument efficace du progrès mental et le réalisme intellectuel consiste-t-il un moment nécessaire de l'évolution. Ne corrigeons pas à tort et à travers, n'essayons pas de trop enrichir : si l'enfant conserve ses types, c'est qu'ils donnent satisfaction à sa mentalité du moment : n'avons-nous pas remarqué que si l'enfant corrige ses modèles pour nous faire plaisir, il se crée ainsi un dessin officiel et scolaire, à côté de ces types personnels, qu'il conserve longtemps, quand il dessine pour lui. C'est que le mode interne, produit de sa pensée, a pour lui plus de valeur que les modèles adultes.

Essayons donc d'interpréter en fonction de cette finalité naturelle et instinctive, les caractères du dessin enfantin : qu'y a-t-il d'étonnant pour qui se place dans cette perspective, à ce que la maison soit d'abord pour l'enfant la cuisine ? Et que cette cuisine soit d'abord représentée en plan ? La place des objets a pour l'enfant la valeur de l'espace nécessaire pour aller du fourneau à la table et au placard : l'enfant joue sur son dessin.

Mais le dessin enfantin évolue ; le type va du syncrétisme confus au détail analytique précis et à la richesse croissante de ces détails. Il y a donc une progression spontanée du type, qui se fait, non par addition ou juxtaposition, mais par division à partir du schéma primitif, discrimination, différenciation. De même, l'enfant, par la lecture globale, apprend à reconnaître une phrase écrite, voit le type de cette phrase par synthèse confuse, mais, lorsqu'on lui présente deux phrases qui se ressemblent, la reconnaissance directe n'est plus suffisante pour se distinguer, il recourt spontanément à l'analyse. Le dessin subit une même évolution normale que la lecture ; l'analyse est une nécessité et il nous paraît tout aussi inutile, sous prétexte de simplifier l'apprentissage, de commencer à faire dessiner des lignes et des ronds, que d'apprendre à lire à l'enfant par le nom des lettres.

Ces quelques remarques suffisent à montrer que s'il est un point où l'intervention, dite éducative, est inefficace et illusoire, c'est dans ce jeu du dessin, dans ce jeu intellectuel. Elle tend à substituer prématurément le réalisme visuel qui est l'état définitif de la perception évoluée et qui, pour l'enfant, n'est qu'un luxe encombrant, au réalisme logique, instrument logique, instrument nécessaire de son progrès mental. Disons-nous bien que l'enfant, à cette période de sa vie, pense par analogie, que l'analogie suffit à sa connaissance du monde. Écoutons-le dire en contemplant la coquille de noix : « c'est comme un bateau », ou en décrivant un dessin grossier « c'est comme notre maison » et nous nous rendrons compte de l'utilité du dessin à l'école maternelle : il est instrument spontané d'expression et devient un instrument spontané d'analyse. Sous son apparent désintéressement, ce jeu est une préparation aux activités sérieuses de l'adulte. Par l'application définie qu'il exige, il introduit un ordre spontané dans l'esprit, par l'attention soutenue, par la pensée finaliste qui dirige le dessin, l'enfant se fait lui-même, il forge l'instrument de sa vie mentale. Le dessin libre est une de ces

activités syncrétiques qui brisent le mécanisme et la passivité, alors que trop souvent, les occupations auxquelles nous accoutumons l'enfant, l'emprisonnent dans la répétition automatique. De plus, l'enfant, prenant connaissance de son pouvoir naissant sur les choses, se distingue des objets, et déploie ainsi sa personnalité indépendante.

Activité désintéressée, parce que joie, mais répondant à une finalité biologique, à un processus d'adaptation au monde extérieur, et d'assimilation personnelle, le dessin est la première œuvre intellectuelle de l'enfant. Ses premières compositions françaises ce sont ses dessins libres.

Laissons donc « mûrir l'enfance dans l'enfant », comme disait Rousseau ; et pour cela, laissons dessiner nos petits : ils ne dessinent jamais trop ; mais gardons à ces œuvres naïves leur sincérité et leur fidélité. Le réalisme visuel viendra à son heure et plus vite, si l'enfant dessine beaucoup ; il viendra quand il sera utile, quand il répondra à la transformation physiologique et psychique qui, de pensée subjective, fait une pensée susceptible de s'objectiver, qui, de l'être égocentrique, fait un être social.

Dans notre hâte à transformer l'enfant en adulte, nous corrigeons ce qui est normal, voulu par la nature, expressif d'un état donné. Le réalisme visuel, ou état adulte de la perception, n'a à l'école maternelle, que ses toutes premières manifestations.

Allons-nous enseigner le dessin ?

Non. Faisons dessiner, afin que la représentation des choses accompagne l'observation, afin que se développe ce langage pictural spontané, et l'analyse qui fait évoluer les types et est instrument de tout progrès mental. Mais ne corrigeons pas : l'enfant ne fait pas de fautes de dessin, il ne fait pas de fautes de pensée. Si habilement, nous développons l'observation, elle se traduira dans la réalisation, en dépit de la maladresse initiale. Laissons la faculté naissante d'analyse se déployer dans son domaine propre qui est celui de la valeur subjective, de l'utile et de l'agréable. N'introduisons pas non plus, artificiellement et du dehors, la préoccupation en esthétique ; dès qu'elle existe, elle se manifeste. Et nous verrons alors des enfants juger leur œuvre, et la proclamer jolie, comparer leur travail et celui d'autrui, se crée peu à peu des instruments de critique par rapport à leurs types, enrichir ces types de l'enrichissement d'autrui, en un mot socialiser et objectiver leurs productions.

Les grands de l'école maternelle se livreront spontanément à l'ornementation, car l'ornement est un attribut des objets, qui permet de les distinguer et de les préférer. L'utilité ici, passera encore avant la préoccupation esthétique directe, et ceci est bien conforme à ce que nous ont appris de la psychologie du primitif, les sociologues modernes. Mais, gardons-nous d'essayer de créer cet intérêt esthétique, de gêner par nos démarches prématurées, l'éclosion spontanée de cette source nouvelle de joie et d'émulation. Il vient un moment où l'enfant éprouve le besoin de « faire mieux », « faire autrement » qu'il n'a fait jusqu'ici et, parfois, de faire mieux que son voisin. Telles sont les activités propres de la création artistiques qui naît dès que la réalité présente semble ne plus suffire à l'esprit, dès qu'il entrevoit la possibilité de se dépasser et de se réaliser pleinement.

Fournirons-nous des modèles ?

Jamais nous ne ferons copier des dessins d'adulte, pour ne pas tuer l'inspiration et la sincérité : Mais de belles images, brillamment colorées, de belles décorations simples, donnent de la joie à l'enfant et le goût de la perfection.

Nous regarderons ensemble un album de tapisserie, pour choisir la tapisserie de notre chambre, nous tournerons les pages bien illustrées du conte, nous observerons les détails d'une partie de notre frise mobile. Mais nous dessinerons toujours selon nous-mêmes et d'après nature et non d'après le dessin de la maîtresse. » Je me garderai bien, dit Rousseau, de donner à Émile, un maître à dessiner qui ne lui donnerait à imiter que les imitations, et ne le ferait dessiner que sur des dessins : je veux qu'il n'ait d'autre maître que la nature, ni d'autre modèle que les objets » ...

Corrigerons-nous ? À quoi bon ? Notre correction sera artificielle et inefficace comme les traits rouges sur une version mal comprise. Mais, pendant l'exécution, demandons parfois à l'enfant de nous montrer sur l'objet la ligne qu'il dessine. Interrogeons-le sur ses intentions, s'il dessine d'imagination et sur sa technique, afin de le rendre plus conscient de ses procédés et de l'amener à se corriger lui-même.

Avec l'apparition du réalisme visuel commence la possibilité de l'enseignement technique du dessin. Mais, là encore, il faut laisser l'enfant à ses initiatives, car la règle ne peut être que le résultat de nombreuses constatations empiriques. Je propose aux institutrices un moyen qui m'a bien réussi dans ma classe. Il ressemble un peu à ce que voulait Rousseau lorsqu'il prétendait que le maître et Émile luttassent ensemble dans l'apprentissage de la technique. Pourtant, bien artificielle est cette prétention de faire dessiner le maître à la manière de l'enfant, et le profit mince, si celui-ci qui voit toujours dans l'œuvre de l'adulte un modèle, ne découvre aucune différence entre ce qu'il fait et ce que fait l'instituteur. Parfois, donc, je dessine en même temps que mes enfants et comme eux, sur le papier, mais je travaille avec ma technique et eux avec la leur et je permets à ceux qui le veulent, de me regarder faire. J'ai souvent ainsi, quatre ou cinq admirateurs qui ne dessinent pas eux-mêmes, et auxquels je dévoile par le menu mes intentions et mes secrets. J'explique quelle partie de l'objet je trace à tel moment, je dis pourquoi je commence ainsi, quelle couleur ou quel mélange de couleurs j'emploie, je les essaie longuement, je tâtonne, je compare mon œuvre au modèle, je mesure et je corrige.

Ainsi, chacun de mes mouvements devient clair et, parfois, je me pose des problèmes, je dénonce les difficultés afin de faire réfléchir l'enfant sur un travail qu'il accomplit le plus souvent de chic. J'évite, d'ailleurs de faire dessiner le même objet à ceux qui ont assisté à mes explications de crainte qu'ils ne copient inconsciemment le modèle pictural qu'ils ont vu exécuter.

J'ai obtenu ainsi quelques bons petits dessinateurs, attentifs et consciencieux parce que j'ai montré par l'exemple que le travail s'analyse et repose sur l'observation. Rendre conscientes les préoccupations réalistes de l'art et agir de façon indirecte, telle me semble la meilleure méthode. C'est cette recherche en commun des ressources de l'art humain que Dewey a appelé la méthode de « l'activité associée ». Elle exige une réciprocité, une libre communication. Et qui a ainsi dévoilé ses secrets peut à son tour demander à autrui les siens. Rien ne m'a plus instruite sur la pensée enfantine que les révélations que j'en eues par le dessin expliqué.

Mais il est des enfants que la technique adulte intéresse fort peu, ils se satisfont uniquement de ce qu'ils produisent, ils s'isolent dans leur mentalité hermétique. Excessive confiance en eux, mais manque de jugement, indépendance naturelle ? Ce sont des originaux et, le plus souvent, des retardataires qui, prolongent la période du réalisme logique par l'automatisme. Ces isolés, ce sont ceux dont l'évolution est la plus lente, ce sont ceux qui lisent le moins bien et qui écrivent le moins vite. Leurs types ne s'accroissent que fort peu, et le dessin d'objets d'après nature ne les intéresse pas comme le dessin libre. Affaire de temps, rien ne servirait de les presser.

Notre conception finaliste et biologique de l'évolution mentale et notre méthode naturelle de dessin, excluent-elles les exercices nombreux qu'on pourrait appeler préparation au dessin industriel : enfilage de perles et tissages, dessins de bâtonnets, de lattes et de prismes, construction de dessins géométriques ? Non certes. Ces exercices sensoriels faits à l'aide d'éléments donnés, sont des exercices d'attention et d'analyse, ils donnent lieu à des reproductions graphiques intéressantes. Mais de même que les coloriages, découpages, broderies et tressages, ils sont au travail de l'esprit ce que la gymnastique commandée est à la discipline : des exercices de dressage, qui apprennent l'obéissance docile et facile, mais ne développent pas l'esprit de discipline, qui est faculté active, initiative et volonté. Ils auraient même le danger de développer la passivité musculaire et l'automatisme, si variés que soient les sujets à reproduire car ils exigent toujours le même effort mécanique. Ils ne doivent pas absorber beaucoup de temps, n'étant pas de simples moyens propres à développer l'habileté de l'œil et de la main.

Le mécanisme ne doit pas précéder l'intelligence, mais seulement renforcer l'action consciente et la favoriser.

Il en est donc de l'enseignement du dessin comme de celui de la lecture : à une méthode qui part de l'élément, qu'il soit lettre ou ligne droite de l'objet abstrait, produit de l'analyse adulte, privé de vie pour l'enfant, il faut substituer une méthode calquée sur l'intelligence des processus spontanés et des facultés syncrétiques de l'enfant, qui respecte la finalité générale de l'évolution, qui n'aille que progressivement à l'analyse et à l'imitation réaliste, au fur et à mesure des besoins de discrimination de la perception elle-même.

Le simple, pour l'enfant, c'est l'objet concret, et c'est surtout, l'idée première et indécomposable qu'il se fait des choses : il faut qu'il réalise cette idée afin que de cette expression même, image de sa pensée, il tire quelque chose qu'elle ne contenait pas encore et qui la perfectionne.

Toute une éducation sensorielle, basée sur la différenciation des sensations, prises comme fin, me paraît obéir à cette préoccupation adulte de l'élément, à cette définition évoluée du simple, et introduire l'enfant dans une vie d'expérimentations inefficaces qui le laissent passif. La méthode Montessori est le dernier perfectionnement de cette systématique éducative : méthode analytique d'éducation sensorielle, méthode analytique de lecture, méthode analytique et surtout géométrique de dessin, ne respectant pas la finalité de la perception enfantine et ne tiennent nul compte de la nécessité du syncrétisme pour l'enfant. De là leur caractère superficiel et leur manque d'intérêt.

L'imitation, nous semble-t-il, est chez l'enfant, un processus actif et complexe, qui ne peut se séparer de l'expression qui, sans doute la précède et l'engendre. Ainsi, la personnalité humaine ne montre-t-elle jamais mieux sa puissance spécifique sur les choses, que dans l'humble dessin d'un enfant. Et la conception empiriste de la connaissance, l'associationnisme et l'atomisme psychique qui en dérivent, ne résistent pas à l'analyse des œuvres enfantines : loin d'être un décalque de la réalité, l'esprit est un instrument de choix et d'élaboration. Il trie à son usage les données de la réalité. Mais c'est le problème de la connaissance qu'aurait résolu celui qui aurait compris parfaitement ce rapport nécessaire de l'expression et de l'imitation dans les œuvres de l'homme.

Laisser le dessin à son rôle formateur dans l'évolution mentale, telle me paraît être la règle des règles à l'École Maternelle : ne remplissons pas l'esprit de l'enfant de nos formules et de nos conceptions évoluées. Mais, donnons-lui la possibilité de s'exprimer par cette langue expressive qui l'enchanté et le séduit, afin que se réalise en lui le programme de toute éducation véritable.

« Faire et en faisant se faire »

« Ce que tu as hérité de tes pères, a dit Goethe, en un magnifique langage acquiers-le pour le posséder ».

G. Tortel

ANNEXE 6

Cahier de Paulette Clad : manuscrit autographe transcrit (1958-1959)

Remarques

En février, je crois, nous avons commencé les séances du Jeudi, avec 6 enfants choisis d'un commun accord, d'après les résultats des tests pratiqués et aussi d'après les observations faites en classe sur le comportement et l'activité de ces enfants.

Ce choix a été difficile, car beaucoup d'enfants dans cette classe singulièrement affectée, auraient mérité ce traitement. C'est la raison pour laquelle je pense, la présence ou la seule apparition de Melle Torok dans la classe, a toujours amené une grande agitation. Des enfants se sont senti lésés, ont souffert de cette situation et ont réagi contre les privilégiés, en particulier les jours de séance. Je me suis bien rendu compte pourtant qu'il était impossible de traiter un plus grand nombre d'enfants, le malheur était seulement qu'il y eût tant d'enfants troublés dans cette classe.

Voici donc quel était le comportement des enfants au début du traitement, comportement déjà modifié pour certains, depuis la rentrée d'Octobre.

1) Daniel

D a fait sa rentrée, le 1^{er} Octobre, tête baissée, le regard dur et fermé, visiblement très mécontent de venir à l'école et offrant une grande résistance. Mme T. en partie sa maîtresse l'année précédente, en est surprise, D était très ouvert, venait volontiers à l'école et travaillait avec beaucoup d'intérêt. Les vacances lui ont-elles apporté un retour complet au sein de la famille qui lui manque à présent, ou est-ce le changement de maîtresse qu'il appréhende ? En tout cas, D est buté, se refuse avec moi à toute activité, laisse ses feuilles blanches, reste muet et se tenant à l'écart de tous les mouvements de groupe. Au bout de quelques jours D commence à mouiller sa culotte, sa Maman s'en plaint devant lui, je dis ignorer la chose, la Maman invoque alors sa timidité et engage D à me demander, le cas échéant, la permission de sortir. Loin d'écouter ce conseil, D. continue à mouiller sa culotte et de grandes mares apparaissent maintenant sous sa chaise. Il semble alors très gêné par les réflexions de ses camarades et se montre très vexé que je l'envoie auprès de la femme de service pour changer sa culotte. Peu après, il se risque à me demander à sortir, plusieurs fois, sans m'adresser la parole, en venant près de moi et me faisant comprendre par geste son besoin. Mais ces demandes se multiplient alors et prennent une telle fréquence que je me vois contrainte d'y mettre un frein. J'explique à D. que les autres n'agissent pas ainsi et que s'il prend ses précautions, il ne doit pas avoir plus de besoins que les autres. Ses demandes diminuent alors mais ne cessent pas pour autant. Ici je regrette de n'avoir pas suffisamment observé D. pour savoir à quels moments précis il éprouvait ses besoins, mais je sais qu'ils étaient réels. Peu à peu cependant les sorties de D. diminuent, j'essaie de lui proposer un effort progressif : aujourd'hui je te permettrai de sortir 2 fois, demain 1 fois et après plus du tout, tu feras comme les autres. D. a usé de ses permissions et le 3^e jour, a tenté de renouveler ses sorties. Sur mon refus, il s'est fermé, a refusé le travail. J'ai sans doute été maladroite en lui faisant

remarquer le soir que rien de fâcheux ne s'était produit. Alors le lendemain l'accident est arrivé... Peu à peu cependant les besoins se sont espacés, tout s'est arrangé en même temps que D. prenait goût au travail et venait volontiers à l'école.

En Février pourtant, des accidents se produisaient encore de temps à autre.

2) Denis

D., à la rentrée, est un petit enfant fermé, inquiet, semblant constamment sur la défensive. De la plus grande timidité, il se laisse bousculer sans réagir et en classe, se montrer le plus passif. Au début, refus de tout travail, puis des graphismes informes apparaissent, minuscules sur la grande feuille. D. n'ose pas toucher au matériel qui lui est proposé, n'ose pas faire un grand trait ni poser une grosse tâche de couleur. Il ne parle jamais, les autres enfants le considèrent comme un petit, qu'il faut protéger, l'aident à s'habiller, car il ne sait pas et ne cherche pas à savoir. Il ne cherche aucun contact avec eux, semble les craindre tous.

Au début, refus de tout travail, puis des graphismes informes apparaissent, minuscules sur la grande feuille. D. n'ose pas toucher au matériel qui lui est proposé, n'ose pas faire un grand trait ni poser une grosse tâche de couleur. Il ne parle jamais, les autres enfants le considèrent comme un petit, qu'il faut protéger, l'aident à s'habiller, car il ne sait pas et ne cherche pas à savoir. Il ne cherche aucun contact avec eu, semble les craindre tous.

Au moment où commence le traitement, D. vient tout juste de livrer son 1^{er} dessin intentionnel, il est toujours passif et muet : l'ébauche d'un bonhomme. J'avoue que je ne mettais guère alors d'espoir en lui et que je ne pensais pas qu'il puisse aller bien loin.

3) Dominique

D' Octobre à février, j'estime qu'aucune évolution ne s'était produite chez D. Passivité totale, absence de réactions. Mme T., maîtresse de D. l'année précédente avait déjà noté cette attitude, j'avoue que l'une comme l'autre ne voyons pas la possibilité d'améliorer cet état. L'étrange, me semble-t-il, chez D., c'est l'attention qu'il semble porter et qui ne correspond à rien. Un moment j'ai cru à la possibilité d'une surdité, voyant D. sans réaction à un ordre général, par exemple, ou réagissant bon dernier, après avoir remarqué la réaction des autres. Mais il n'en était rien. J'ai même vu D. ne pas réagir du tout, car s'apercevant de l'action déjà accomplie par les autres, sa timidité, je pense, l'empêchait de l'accomplir, seul alors, devant tous. J'ai vu ainsi D. rester seul à sa place alors que tous étaient groupés autour de moi. Une invitation de ma part à se mêler à nous ne prenait effet que si j'allais jusqu'à lui ; sous ma protection il osait alors venir prendre sa place dans le groupe.

En février, D. en était encore à ce stade, très isolé au sein du groupe, ne jouant pas dans la cour ou seulement avec un enfant d'une autre classe, avec lequel sa mère le laisse en garde, en dehors des heures de classe. D. recherche la protection de ce .J-L., car dans la cour son air inquiet je pense, incite les autres à le provoquer.

En classe, aucun intérêt ne se lit sur son visage qui reste fermé, sans expression. D. me fait beaucoup de peine, il me semble étreint continuellement par l'angoisse, il a peur de toute la relation avec autrui.

4) Mireille

L'attitude de M. ne semble guère avoir évoluée d'Octobre à Février. Petite fille timide et très fermée, elle se montre très attentive, très docile, manifeste beaucoup d'intérêt pour son travail, mais ne s'exprime jamais verbalement. J'avoue qu'au début du traitement, j'étais curieuse de savoir si M. réussirait jamais à s'ouvrir, mais j'étais loin de soupçonner toute la violence et la dureté mais aussi la valeur qui était en elle.

5) Fatima

Je dois avouer que F. ne m'avait pas particulièrement frappée depuis le début de l'année. Au point de vue travail, elle participait activement, sans guère de résultats, je la jugeais comme enfant agréable, mais de peu de moyens. Ce qui avait retenu mon attention était son énurésie rendue manifeste par le manque de soins de sa Maman qui d'ailleurs était aussi peu soignée et aussi peu propre qu'elle. Par contre, sa sociabilité était grande et c'est elle en particulier qui s'occupait toujours de Denis.

6) Liliane

Je désignais volontiers Liliane pour le traitement car c'est une petite fille qui m'atoujours fait beaucoup de peine. Charmante et sociable dans ses relations avec moi en dehors de la classe, j'ai toujours vu Liliane se fermer au milieu du groupe, semblant bien souvent s'évader dans un monde intérieur, en tout cas sans aucune participation active au travail de la classe, lorsque pourtant elle y portait son attention. Travail qui l'intéressait pourtant, c'était visible à son attitude lorsque par exemple je la laissais seule en classe pendant une récréation, ou lorsqu'elle m'en parlait dans la cour.

En février, L. en est encore au stade du barbouillage, du graphisme presque informe. Elle est toujours muette en classe, assistant à tout d'un air indifférent.

Comment le traitement a-t-il agi sur ces enfants et que sont-ils devenus en fin d'année ?

1) Daniel

Depuis Février, D., n'a cessé de progresser dans son comportement, et dans son travail. Ses accidents se sont espacés très nettement et avaient complètement disparu les derniers temps.

D. s'est beaucoup ouvert, prend maintenant des initiatives dans la classe, parle avec assurance et beaucoup d'entrain dans les conversations, est devenu très sociable, propose d'aider les enfants qui ne parviennent pas à réaliser leur travail.

Je dois dire pourtant que ce développement ne s'est pas toujours fait de manière continue. D. a eu des périodes de retour à son mutisme initial, son visage fermé, ses accès de mauvaise volonté et de mauvaise humeur. Mes observations n'ont pas été assez précises pour me permettre de dire si c'est à ce moment que se plaçaient les accidents. Le travail alors, en souffrait bien sûr, il y avait une chute très nette et dans l'intérêt et dans les réalisations.

De plus, j'ai remarqué chez D. depuis Février des périodes de tendresse excessive, si j'ose dire. D. rechercherait toutes les occasions de s'approcher de moi, frottant sa tête contre moi, me caressant les mains, j'ai l'impression qu'à ces moments, je l'aurais pris sur mes genoux et câliné comme un bébé, il aurait été comblé.

Autre remarque. D. ne sait plus venir à l'école les mains vides ; il apporte un sucre pour Sultan, une image à Nico, une fleur pour moi, un dessin de son frère pour montrer aux autres enfants, un jouet qu'il prête à Nico pour la journée, le cadeau d'anniversaire reçu de sa Mémé, une photo, un document relatif à notre thème, une plante pour notre compagne de travail, il a toujours un prétexte pour apporter quelque chose.

En fin d'année D. se montre très ouvert, très détendu, dominant son travail avec aisance.

2) Denis

Denis est peut-être l'enfant chez qui les progrès ont été le plus considérables depuis Février, progrès visibles, manifestés dans le travail, et aussi dans le comportement social.

Je manque d'observations précises pour dire à quel moment exact D. a commencé à parler, à avoir des échanges avec moi et avec les autres enfants. Son développement me semble s'être fait assez régulièrement. D. n'a cessé de s'affirmer, en même temps que son travail s'affirmait lui aussi. Au dernier trimestre, les progrès ont été considérables. D. parle, anime les conversations, participe intensément aux critiques de dessins, aux discussions collectives. Ce qui m'a frappé au cours du traitement, c'est la crise très spectaculaire par laquelle est passé D. peu avant Pâques.

Chaque jour D. cherchait alors un prétexte pour manifester de l'opposition et devant mon insistance à ne pas céder, se déchaînait dans une rage folle, gesticulant, lançant des coups de pied à ceux qui tentaient de l'approcher et recherchant les grimaces les plus effrayantes, découvrant ses dents, dans une attitude agressive manifeste, faisant tout à fait songer au comportement du primitif.

Était-ce pour lui une façon de s'affirmer, de se prouver sa force à lui-même et de prendre confiance en lui ? Mais D. est alors devenu méchant et sa Maman s'en plaint, n'est-ce pas une réaction à ce repliement sur soi auquel il s'est soumis si longtemps. Enfin libéré de cette attitude, il réagit par la violence. Toujours est-il qu'après quelques crises de ce genre, tout est rentré dans l'ordre et D. est allé de l'avant. En fin d'année, il n'a plus peur des grandes pages blanches, se lance audacieusement dans l'entreprise. Il est devenu turbulent, taquin, plein de vie. Alors qu'au début du traitement, je devais l'accompagner aux séances, et

cela ne se passait pas toujours sans résistance, il s'y rend volontiers seul maintenant et réclame même pour y aller le premier.

A la dernière séance du jeudi, son comportement a été bien différent de celui du début. Alors qu'il n'osait pas accomplir le moindre mouvement, c'est lui maintenant qui provoque l'action et libère toute sa violence.

3) Dominique

Depuis Février, le grand progrès, me semble-t-il, chez D. est la diminution très nette de son angoisse. Il est maintenant décontracté, va volontiers seul à sa séance, avec un plaisir évident. On lit maintenant le reflet des situations qu'il vit sur son visage. Il ose me parler ce que je considère comme le plus merveilleux résultat. Sa voix n'a pas encore gagné beaucoup d'assurance, mais il se fait entendre spontanément, participe aux discussions collectives, ne craint pas de faire connaître son opinion. Il réagit comme les autres aux mouvements d'ensemble, il échange des propos avec ses voisins, et il joue très activement dans la cour, non plus seulement avec son seul camarade du début, J-L. mais avec les enfants de la classe ou de la classe de J-L. Il est même devenu méchant, agressif très soudainement. Comme D. N'est-ce pas une réaction à la contrainte qu'il s'est si longtemps imposé et dont il se libère maintenant ? Côté travail, les résultats sont loin d'être aussi bons, mais je pense nous nous heurtons à un esprit vraiment peu ouvert, à une lourdeur pénible. D. a peu de moyens.

Ce qui m'a frappée au cours des séances, ce sont ses sorties de crises d'agitation motrice ; D. a certes fait là des découvertes essentielles pour lui et profitables. Rien de ce comportement de séance ne s'est manifesté en classe, mais la vivacité d'allure de fin d'année montre à quel point tout le travail fait avec lui a été profitable.

4) Mireille

L'excessive timidité de M. n'a pas encore disparue en fin d'année. Cependant un grand changement s'est produit en elle : d'abord M. me répond quand je lui adresse la parole, puis elle m'a fait part spontanément de ses besoins les derniers temps et m'adressait des propos désintéressés. Alors qu'au début, je devais la conduire à ses séances, elle y va maintenant seule et avec une joie visible. Son travail est en nette progression, il témoigne d'une continuelle prise d'assurance, d'une grande volonté et de réelles possibilités.

J'ai été très intéressée au cours des séances, de voir se manifester sa violence, son endurance, son désir de s'affronter aux autres, cherchant les provocations, sans doute pour se prouver sa force et prendre confiance en elle.

5) Fatima

Fatima est peut-être celle dont l'influence du traitement s'est fait sentir en classe avec le plus d'acuité. Elle a dès le début manifesté un vif enthousiasme pour ses séances, au point qu'il lui était impossible de les terminer. L'importance qu'elle y attachait était telle que, 2 fois au moins dans la semaine elle demandait si le jour de la séance était arrivé et la seule apparition de Melle Torok la mettait dans un état de grande agitation. Ce que j'ai constaté au cours du

traitement, c'est au début l'accentuation de l'énurésie et à tout instant se met à danser et dit éprouver un violent besoin. C'est l'accentuation d'une mauvaise humeur qui est devenue par périodes détestable pour la vie de la classe. F. semblait prendre chaque jour un nouvel enfant comme victime de ses griefs personnels. L'enfant visé, le plus souvent, un voisin de classe, n'avait pas de paix de la journée. F. le bousculait, faisait exprès d'empiéter sur sa table, de lui prendre son pinceau, de lui renverser son eau. Elle gribouillait ses dessins, elle faisait tant que je devais intervenir et l'isoler. F. n'acceptait pas facilement ma sanction et m'opposait, sans une parole, le plus farouche entêtement avec le regard le plus noir. Son animosité s'est pourtant longtemps fixée sur J., petite fille douce et très sensible qui aimait beaucoup F. mais souffrait vraiment de son amitié, ne comprenant pas tout d'abord les réactions de F. à ses gentillesses, puis sentant qu'il y avait une jalousie de F. et J. faisait tout alors pour éviter en toute circonstance les causes de vexation.

Je pense que cette fixation sur J. est due au fait que J. étant la plus petite, était placée en tête de notre rang de filles et que F. convoitait cette 1^e place. Tout est parti de là et J. pour être tranquille finissait par préférer céder cette place.

Je dois dire que cette attitude de F. a duré très longtemps, ce n'est guère que les derniers temps, depuis la Pentecôte, me semble-t-il que F. a changé sa conduite adoptant alors une attitude exemplaire, participant activement au travail, se montrant pleine de zèle, prévenante, d'une sociabilité charmante, contrastant étrangement avec son attitude précédente. C'est alors que F. après une longue absence de J. a accueilli cette dernière avec une joie débordante et une gentillesse sans pareille. Je crois pouvoir situer à cette même période le détachement apparent, je pense, de F. de ses séances. Elle ne manifeste plus d'irritations de ne pas aller la 1^e en séance et je me souviens en particulier de ce jeudi où elle n'est pas entrée avec les autres, faisant d'ailleurs un peu plus tard, une entrée des plus spectaculaires ! ...

Côté travail, F. y participe de plus en plus activement, ses dessins deviennent plus construits, elle s'y intéresse davantage.

Elle est devenue, en fin d'année, d'une extrême tendresse cherchant ma présence sitôt arrivée, cherchant à me donner la main et la couvrant de baisers, à la dérobee. Elle se monte des plus serviables, propose toujours ses services, cherchant à deviner mes besoins, et même à les prévenir. Une grande transformation s'est faite en elle.

6) Liliane

Sans avoir beaucoup changé son comportement, L. a cependant accompli une grosse évolution depuis Février. Cette évolution j'en trouve les traces dans son travail. L. se montre beaucoup plus attentive, elle s'évade moins souvent dans son monde intérieur, elle s'intéresse beaucoup plus au travail de la classe. Ses dessins témoignent de ce changement d'attitude ; ils ont considérablement évolué et je ne manque pas d'encourager L.

En lui témoignant beaucoup de joie devant ses productions. J'ai constaté un net progrès le dernier mois. Ce qui me désole pourtant, c'est l'attitude de L., plutôt l'expression.

Eteinte et morne, me donnant ce sentiment pénible de subir les activités que je propose, presque comme une contrainte, alors que les autres y mettent tant de vie et de joie. Son visage cependant devient par moment expressif, son regard, lorsque je le croise en classe, me donne sa sympathie, communique avec moi, établit ce contact que je recherchais depuis si longtemps ; le sourire qui l'accompagne semble m'indiquer que maintenant nous nous comprenons, que nous sommes amies, que L. est heureuse de cette rencontre. Mais ces éclairs sont brefs, une lueur apparaît et le regard s'éteint et le mutisme est toujours aussi total. La vie du groupe semble étouffer L. elle ne s'exprime que lorsqu'elle est seule avec moi, ou avec un très petit nombre d'enfants. Alors elle éprouve une grande joie qui se traduit par de grands rires, un grand débit verbal, un énervement très marqué.

Comportement des dernières semaines des enfants absents aux dernières séances

1) Daniel

D. a manqué en cette fin d'année pour une sorte de grippe qui l'avait beaucoup affecté. Il était donc absent lors de la réalisation de nos grands dessins de maternités, ce que j'ai beaucoup regretté. Il est revenu quelques jours, la semaine précédant notre fête d'anniversaire à laquelle il était très ennuyé de ne pouvoir participer, s'en allant en vacances de bonne heure. Nous préparions alors la danse pour cette fête et les enfants n'avaient d'autres propos en tête. D. ne savait que dire, semblant très hésitant entre le regret de ne pas participer à la joie collective, et surtout d'y faire participer sa Maman car c'est à ce point que les enfants ont semblé attacher le plus grand intérêt, et le plaisir du départ en vacances. Le dernier jour, il semblait pourtant très détendu, et parlait très heureux de son départ pour les Sables d'Olonne où il allait voir la mer et retrouver sa Mémé.

2) Dominique

D. non plus n'a pas assisté à notre fête d'anniversaire. En a-t-il eu un regret ? Comme toujours, il n'a rien exprimé et le jour même de son départ, ne m'en avait pas avertie. C'est ce même jour qu'il a donné cette interprétation agressive du dessin de Y., qui me semble à elle seule, le témoignage de tout le changement survenu chez D. depuis Février. Pour faire cette interprétation, il a fallu que D. ose parler assez haut pour se faire comprendre, ose agir seul (il s'est levé pour venir montrer le bébé) devant le public formé par moi-même et ses camarades, ose exprimer sa pensée en public, toutes choses dont il était absolument incapable en Février. Il était, ce dernier jour, très détendu, semblant avoir quitté, tout au moins fortement diminué cette angoisse qui l'étreignait depuis si longtemps. Il semblait heureux de partir en vacances.

3) Fatima

F. a manqué quelques jours avant notre fête d'anniversaire. J'ai vivement regretté son absence à la préparation du repas et du goûter, la veille de la fête, ce genre d'activités lui étant si cher, et ayant donné tant de joie aux autres enfants. Sans explications, elle est revenue le jour même de la fête, mais elle semblait très surprise de l'agitation qui régnait

alors, certes elle était informée du projet mais ayant manqué, ne s'attendait sûrement pas à cette si proche réalisation dont elle parlait pourtant depuis si longtemps. Elle a participé aux préparatifs avec grande activité mais ne parlait pas beaucoup. J'ai beaucoup regretté l'absence de sa Maman à notre réunion de l'après-midi. F. a néanmoins évolué avec beaucoup de gentillesse au milieu des Mamans des autres, pourvoyant au service, qu'elle accomplissait, comme toujours, avec beaucoup de zèle et de sociabilité. Je crois pourtant qu'elle souffrait beaucoup de l'absence de son petit frère et de sa petite sœur qu'elle projetait d'amener depuis si longtemps. N'étant pas revenue depuis, je n'ai pas pu parler avec elle, ni avoir d'autres explications. Je l'ai vraiment vivement regretté. Je pense que son départ subit a peut-être été provoqué par la naissance attendue.

4) Liliane

L. est partie très tôt en vacances, avec Mme P. Elle en manifestait une très grande joie et se montrait très énervée. Elle n'a manifesté aucun regret d'un départ précoce ; si toutefois elle a pensé à notre fête anniversaire, qui était encore loin lorsqu'elle est partie, elle n'aura été, je suis sûre, aucunement affectée de n'y pas participer, son départ lui procurait toutes les compensations nécessaires. Elle partait avec sa cousine, parlait de son départ, tournoyait sans cesse autour de Mme P. et ne se préoccupait nullement de son frère. Elle semblait enchantée de quitter son milieu.

J'ajoute quelques mots sur Denis qui se montrait fatigué après la dernière séance, qui se plaignait de maux de tête. Sa Maman a dû le garder une journée. J'ai pu cependant lui expliquer d'après vos conseils ce qui allait se passer pendant les vacances et pourquoi les choses allaient se passer ainsi. Comme je l'ai dit, D. apprenant que ce n'était pas à cause de sa méchanceté que sa Maman allait à l'hôpital, à tout de suite reporté sa culpabilité sur son frère qui est méchant. Je l'ai détrompé encore et lui ai dit que ce n'était pas la cause non plus de l'envoi en colonie. J'ai pu d'ailleurs ajouter que ce n'est pas pendant ce temps que Maman serait à l'hôpital puisque l'opération n'aurait lieu qu'à l'automne, et les résultats qu'il fallait en attendre. Il fallait que M. se repose et aussi que P. et D. prennent des vacances, comme Melle Clad et Melle Torok. J'ai expliqué la raison du séjour à l'hôpital et les derniers jours, D. était de nouveau très détendu et souriant.

Réflexions au sujet de l'expérience tentée cette année

Cette expérience que j'ai suivie tout au long de l'année m'a vivement intéressée. Je dois dire que j'étais tout à fait ignorante en la matière et que j'ai eu là de véritables révélations sur ce que pouvait être la psychothérapie et les buts qu'elle proposait.

Je dirai franchement que j'ai trouvé cela bien souvent très compliqué et que j'ai eu du mal à suivre l'enchaînement des faits et leur interprétation. Pour cette dernière, peut-on vraiment arriver à une certitude et ne risque-t-on pas de commettre une erreur ? Sans doute

faut-il une grande intuition, beaucoup d'habileté, et surtout une longue expérience pour y parvenir...

Ce qui m'a beaucoup frappée, c'est la grande différence de comportement entre la vie normale de la classe et la vie de séance, si je puis dire. J'ai compris que là se révélait peut-être une vie cachée de l'enfant, que pour l'éducateur, il était extrêmement intéressant de pouvoir la connaître pour mieux comprendre l'enfant, d'adopter à son égard l'attitude qui convient. Bien des erreurs seraient alors sûrement évitées.

Je dois dire qu'au début de l'année je ne savais pas très bien à quelle expérience je me livrais, et je regrette à présent de n'avoir pas mené mes observations avec plus de précision, de ne pas avoir pris suffisamment de notes, porté intérêt aux enfants traités de plus près que je ne l'ai fait et d'une façon particulière. Je n'ai pas suffisamment observé et noté leur évolution. C'est là un travail que je me réserve de faire beaucoup mieux à l'avenir. Je ne me rendais pas compte de l'intérêt que cela pouvait présenter.

Comment le thème de travail mené en classe a-t-il pu agir sur le comportement des enfants traités ? Nos activités ont été basées cette année sur la découverte de notre corps, la prise de conscience de son contenu et de ses fonctions, plus tard nos réflexions sur la naissance, notre remontée dans le temps pour retrouver le bébé que nous avons été, retracer l'histoire de son évolution, de ses progrès, nous ont permis de revivre notre vie en la découvrant, éclairés alors par la conscience de nos actes, tout cela a été très important pour nos enfants. Là encore je regrette de ne pas avoir noté les choses avec précision, je crois cependant pouvoir dire que c'est de cette période où nous avons parlé du bébé en particulier, que date le véritable départ de certains, le début des progrès, d'une évolution qui jusque-là était assez stagnante. Je pense en particulier à Denis et à Liliane. Mais tous ont en tout cas, accompli les plus grands progrès dans le 3^e trimestre et c'est bien au cours de ce trimestre que nous avons traité de ces questions vitales. Peut-être n'y a-t-il pas lieu de faire ce rapprochement, je crois pourtant qu'il y a eu là quelque chose de fécond.

Je voulais noter également l'attitude remarquée des Mamans à l'égard du traitement de leurs enfants. Dans l'ensemble, une sorte de méfiance et d'inquiétude, sauf peut-être chez la Maman de Denis, toujours pleine de confiance envers ceux qui s'occupent de ses enfants.

Le traitement est considéré comme indépendant du travail de l'école et on n'éprouve aucun besoin de m'en parler.

Dans certaines familles, je note une réelle résistance, chez Dominique, la réticence vient-elle seulement peut-être de la gardienne, mais bien aussi de la mère qui, si elle était favorable, se ferait bien écouter. Les absences répétées de D. le jeudi malgré tous les rappels que j'ai pu faire, le manifestent nettement. Aussi les réactions de la Maman aux remarques qui lui sont faites et qu'elle cherche à nier sans doute parce qu'elles la blessent. D. n'est pas comme ça à la maison, il ne fait pas ça, il est très vivant, très enjoué...

Chez Mireille, peut-être le travail de nuit de la Maman empêche-t-il l'assistance régulière aux séances du jeudi puisque M. n'assiste pas non plus aux classes du matin. Cependant on devine une certaine gêne, d'autant plus que la Maman de M. est très fermée et ne cherche aucun contact. J'ai l'impression chez elle qu'elle sent qu'on découvre sa fille, elle n'est pas sans remarquer l'intérêt que M. porte à l'école, à ses séances, aux personnes qui s'occupent d'elle et, mère très enveloppante, elle m'en semble un peu jalouse. N'a-t-elle pas le sentiment qu'on lui enlève un peu sa fille.

Chez Daniel l'inquiétude de la Maman est très nette. D'ailleurs je pense que D. est très sensible et cherche à réparer ce conflit entre sa Maman et l'école, lorsqu'elle insiste tant pour que sa Maman prenne contact, avant son départ, avec sa maîtresse ou Melle Torok. Je pense au chagrin de D. le jeudi où l'ayant laissé descendre seul vers sa Maman, et ayant ensuite parlé à Mme l'Inspectrice D. nous a cherché et est parti en pleurs, très affecté par notre absence qui n'était pas coutumière à cette heure de venue des Mamans.

Pour F. l'attitude de la Maman a été très nette. Du jour où il lui a été demandé une participation au traitement de sa fille, elle n'a pas accepté et s'est montré gênée d'expliquer ce refus, elle préférerait alors ne plus se montrer. Mais ce que j'ai remarqué chez elle, comme heureux effet du traitement, c'est l'amélioration des soins qu'elle a donnés à sa fille. Alors que F. sentait affreusement le pipi au début de l'année et était visiblement mal tenue, on a senti tout au long de l'année un réel effort de la Maman pour la tenue de F., de son linge, de ses vêtements et même une recherche de mise agréable, à la fin de l'année.

Quant à la famille de Liliane, je dois dire que jusqu'à présent, la mère, n'avait jamais accepté un départ en colonie, prétextant toujours un manque d'argent à la dernière minute. Or cette année sur ma proposition, la Maman de L. a accompli toutes les démarches nécessaires, proposé un prix de journée bien plus élevé que celui qu'on attendait et fait de grands efforts pour la tenue de L. le jour de la visite médicale précédant le départ. Ici je dois mentionner la confusion de la Maman entre maîtresse, assistante sociale et Melle Torok. Le nom de cette dernière, L. s'en sert à la maison comme menace contre sa mère. « Je le dirai à Melle Torok ». Toujours est-il qu'il en résulte une sorte de crainte chez cette mère et je vois là la raison à son acceptation des vacances de L. elle a senti beaucoup d'intérêt autour de l'enfant et n'a pas cru pouvoir refuser.

Je crois donc qu'il y a dans l'ensemble des résultats tangibles au point de vue social et combien valables.

ANNEXE 7

Reconstitution de l'exposition *Paris à 5 ans*

Paris c'est beau, Paris c'est magnifique



Voyager pour admirer la ville



Notre-Dame, c'est la reine des cathédrales

Notre-Dame, c'est la Reine des Cathédrales



Ma cathédrale est en or parce qu'elle est éclairée par la lune qui la baigne avec ses rayons.

Cette pédagogie est une pédagogie de l'œuvre. Elle a fait surgir le notion d'œuvre attachée au processus éducatif, émanant de celui-ci comme d'une nécessité fondamentale, rattachant donc toute cette pédagogie à une "productivité", à une "réalisation" nécessaire, à une "aptitude" d'expression fondamentale. Le droit à l'œuvre doit être reconnu pour l'enfant, car seule, l'œuvre est capable de le porter à l'être et à la conscience d'être.

L'être humain, quel que soit son âge, ne poursuit-il pas, de même : dessin, il affirme l'être par l'œuvre, de témoigner de lui, pour mieux posséder le monde et lui.

« Et moi aussi, je suis peintre ! » Le Corneille, enfant
 L'universalité et nécessité de la peinture enfantine.
 Même s'il n'est pas destiné à devenir un artiste, tout enfant rencontre le peintre et le réalise en soi. C'est son enfance elle-même qui le pousse à l'édification plastique. Il traverse une période intense d'instauration en soi, non seulement du visible, mais de ses réalités intimes. Jamais, au cours de toute son existence, il ne sera dans une meilleure forme. Il est la disponibilité même. Si les conjectures sont favorables, ses premières démarches assimilées rejoignent en lui un système le la découverte, de la rencontre, du premier rendez-vous, de l'accord avec le monde des existences et des phénomènes, les signes d'une joie, d'une plénitude de vie que seule l'enfance peut attendre. Car telle est la vocation profonde elle intrinsèque l'être dans son royaume, lui confère une dignité de découvrir, lui donne cette gratuité du temps par laquelle en jouit, en joue, on réalise sa vérité, on se mesure avec toutes les forces intimes, avec toutes les idées que l'on sent germer.

Notre-Dame dans la nuit

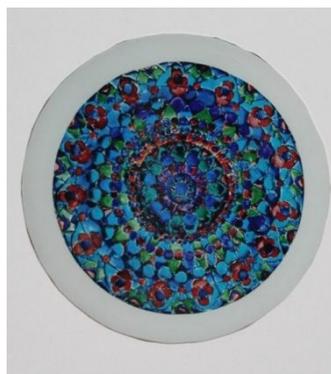
Notre-Dame bleu et rose

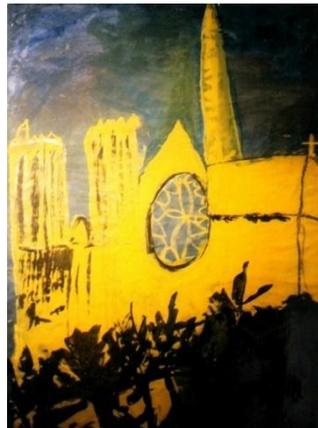
Notre-Dame rose au soleil couchant

Intérieur de Notre-Dame

Il est peu de plus belles pages architecturales que cette façade où... les trois portails creusés en ogive, le cordon brodé et dentelé des vingt-huit niches royales, l'immense rosace centrale flanquée de ses deux fenêtres latérales, ... la haute et fièle galerie d'arcades à treille qui porte une lourde plate-forme sur ses fines colonnettes, enfin les deux tours et massives tours avec leurs auvents d'ardoise, parties harmonieuses d'un tout magnifique, se développent à l'œil, en foule... vaste symphonie en pierre, œuvre colossale d'un homme et d'un peuple, ... produit prestigieux de la cotisation de toutes les forces d'une époque où sur chaque pierre on voit saillir de cent façons la fantaisie de l'ouvrier discipliné par le génie de l'artiste.

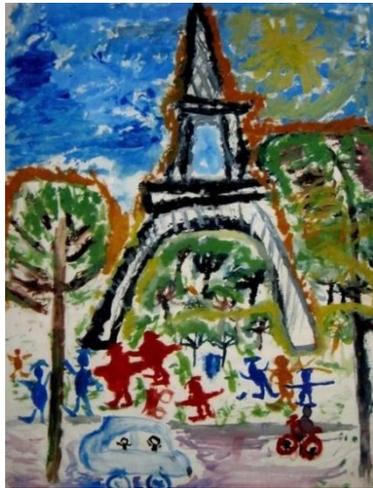
Victor Hugo





La Tour Eiffel, c'est la reine de Paris







Le fleuve qui traverse la ville

Le fleuve qui traverse la ville



Metro aérien sur le Pont de Bercy



Le pont saint Michel



Bateau sous le pont

« Elle coule, coule, coule, elle coule dans Paris
 Elle roule, roule, roule, le long de ses quais fleuris
 Elle chante, chante, chante, chante le jour et la nuit
 Car le Seine est une amante
 Et Paris dort dans son lit »

LA SEINE A RENCONTRE PARIS

C'est en la
 toujours là dans la ville
 et qui perdurent sans être vaines
 et qui perdurent sans être vaines

C'est en la Seine
 regardant un regard
 un dessin de dessin
 Et pour l'œil brillant il agit
 Et la Seine s'appelle la Seine
 quand la ville s'appelle Paris
 et la Seine s'est unie avec promesse
 Tu fais aller avec elle un bras vide
 elle prend le pas quand brule le soir
 Tu fais au printemps elle s'écoule
 et avec regard comme un miroir
 et elle pleure si elle pleure
 un miroir pour une cascade
 et toujours elle s'écoule de son
 regard vers le soleil d'été

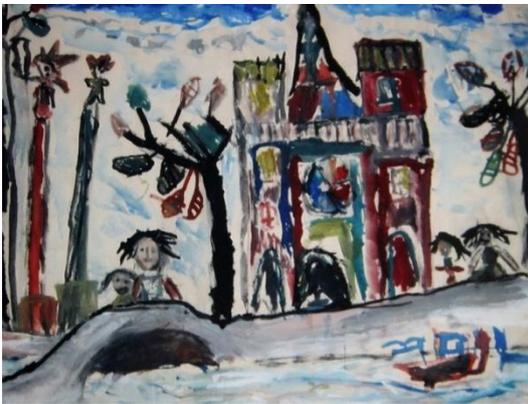
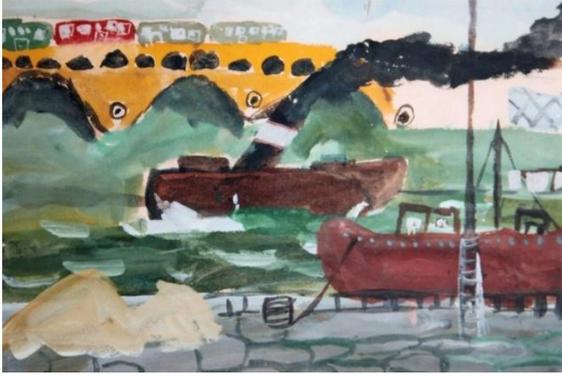
[...]

Jacques PRÉVERT
 Chansons et autres

Le langage verbal et le pictural affinent leurs solidarités les plus constructives et, dès le début du processus, font entrer le dessin dans le royaume des valeurs : l'œil, la main, la parole et l'esprit se répondent.

Le dessin collectif est le produit de conversations constructives multiples, chargées d'apporter une synthèse des données visuelles enfantines. Toute une dialectique couplée de recours à l'observation permet un peuplement de l'espace pictural reliant les positions et dimensions relatives dont aucune justification n'est négligée. Dessin collectif, résultat d'un dur et passionnant travail d'élaboration perceptive et de construction raisonnée dont chaque ligne témoigne d'une lutte contre l'automatisme.





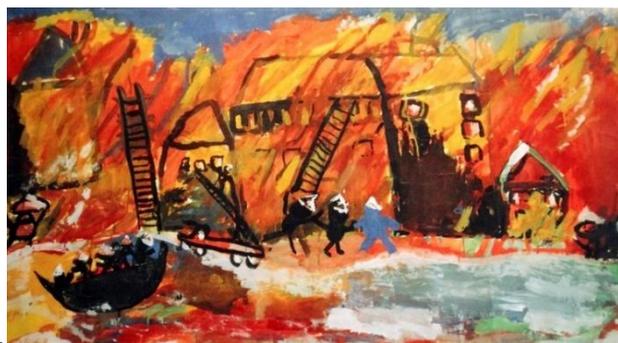
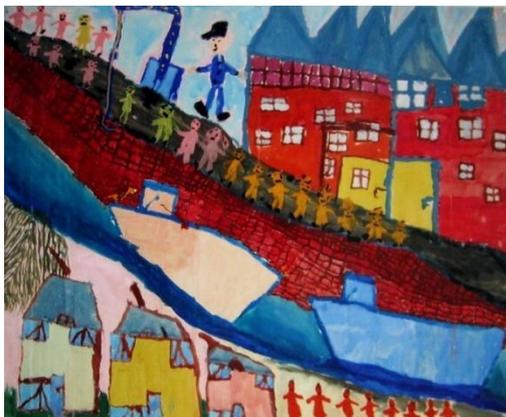
LA SEINE A RENCONTRE PARIS

Qui est le
toujours la dans la ville
et qui pourtant sans cesse arrive
et qui pourtant sans cesse s'en va

C'est un fleuve
répond un enfant
un dessin de dessinettes
Et puis l'œil brillant il ajoute
Et le fleuve s'appelle la Seine
quand la ville s'appelle Paris
et la Seine c'est comme une personne
Des fois elle court elle va très vite
elle passe le pas quand tombe le soir
Des fois au printemps elle s'arrête
et vous regarde comme un miroir
et elle pleure si vous pleurez
ou sourit pour vous consoler
et toujours elle éclate de rire
quand arrive le soleil d'été
[...]



Les quais de la Seine





Les ponts de Paris

Les ponts de Paris



Quai de Berry et Pont de Confians la nuit



Le pont du quai de la Gare



Le Pont-Neuf la nuit



Vedette au viaduc d'Auteuil



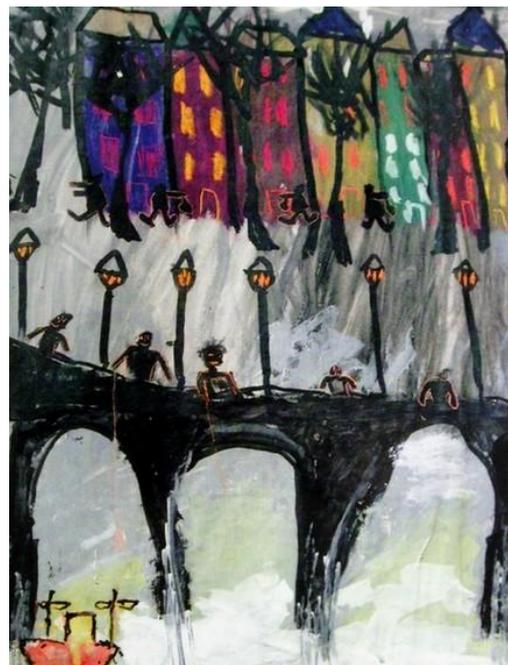
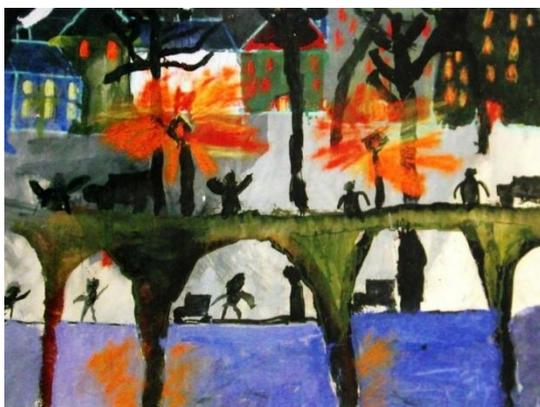
C'est le metro au-dessus de la Seine. Sur le pont on voit l'autobus 27 qui va rue Jeanne d'Arc



La péniche du Pont de Bercy

Quoi d'étonnant à ce que le peintre et l'enfant se rejoignent. Une commune vocation de se créer un monde est en eux, indispensable et souveraine. Nous avons à donner à cette impulsion biologique fondamentale toute sa puissance réalisatrice, toute l'ampleur qu'elle réclame. Tel est le but d'une pédagogie qui sait que créer, c'est connaître, que s'exprimer, c'est tenter de comprendre.

- Si il n'y avait pas de pont, je prendrais une grande planche solide, j'y mettrais des petites barrières de chaque côté pour empêcher de tomber à l'eau. Une planche, ça nage tout seul.
- Ou alors, je prendrais un tronc d'arbre ; je me branchais par un crochard et une ficelle, je prendrais un gros tronç d'arbre pour pouvoir mettre les deux pieds. On risque de tomber, mais cela ne fait rien. Je sais nager.
- On pourrait mettre une table à l'eau. On pourrait se coucher dessus si on est fatigué. On pourrait prendre plusieurs troncs d'arbres, les attacher, faire un radeau.
- Mais, je nagerais ou je me ferais une baraque.
- Si c'est pas profond, on monte sur le dos d'un âne et on a comme une maison qui avance.
- On n'a qu'à ramette de la terre et des cailloux dans une petite alène et marcher dessus ; il faudrait des grosses pierres pour ne pas être emporté par le courant.
- Il faudrait que l'eau gèle et on pourrait traverser.
- Si on avait des ressorts on les mettrait sur pieds et on volerait, on traverserait d'un bond et on sauterait.
- On pourrait prendre des échasses. On les achèterait au marché. On en fait en bois, en plastique... Si y en avait en élastique, ce serait bien.





Paris la nuit

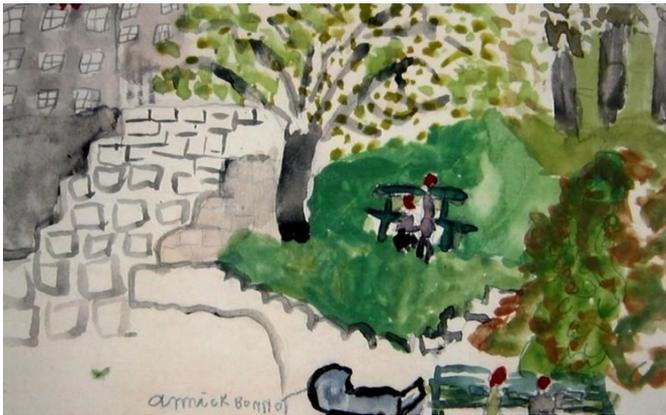


Autres regards sur Paris



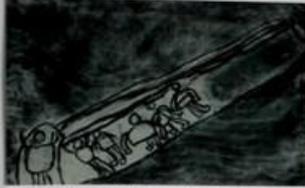
Les jardins parisiens



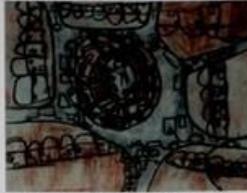


Paris souterrain.

Maitresse, emmène-nous au centre de la terre



Nous descendons avec la maitresse
Aussi loin que nous pouvons aller.



C'est moi au milieu de la Place des Peupliers



Le chauffagiste nous a tout expliqué



La tuyauterie est impressionnante



Je vais tout seul dans un petit tunnel tout noir

Au début de cette année-ci, nous avons parlé du sujet que faisait chaque enfant pour se rendre à l'école, le matin, puis de la maison de chacun. Un enfant avait dit : « Ma maison est facile à trouver. C'est celle au-dessus de laquelle le soleil se lève. » Les autres villes exprimées dans la classe à ce sujet étaient bien du même ordre.

Mais, après discussion, il avait fallu passer à la nécessité de savoir son adresse d'une manière plus précise et communautaire à tous, et par exemple, au bédouin. Et à la suite de cela, on s'est vite la maison de chacun. Il y en a eu diverses représentations en classe : dessins, modélages, découpages, et finalement une maquette du quartier, en carton, posée sur des tables, qui se surmonte peu à peu, quand ses enfants soulèvent et ajoutent l'ensemble des maisons, avec des ramifications en plastique, qui transforment le carton et s'élevaient jusqu'à par terre.

Et la question se pose bientôt : à partir de cette maquette - dans la réalité, ou ailleurs dans tout des lieux ? Allent-ils très loin ? Et qu'y avait-il encore plus loin ? Et, finalement, le demande surgit : « Maitresse, emmène-nous au centre de la terre... »

Puis, quand il fut établi que ce n'était pas possible : « Emmène-nous au moins avec toi un peu aller en dessous de l'école... »

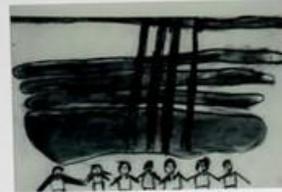
Nous sommes donc allés visiter les caves, nous avons interrogé les chauffagistes de l'école sur leur travail, nous avons vu un petit couloir tout noir et marché, l'un après l'autre, dans son obscurité.

« Mais plus loin, encore plus loin... au plus loin du plus loin... qu'y avait-il ? Plus loin ne pouvait pas y aller. Il était bien temps d'imaginer ! »

Tous pensaient qu'il y avait beaucoup, beaucoup de terre et des pierres sous l'école.

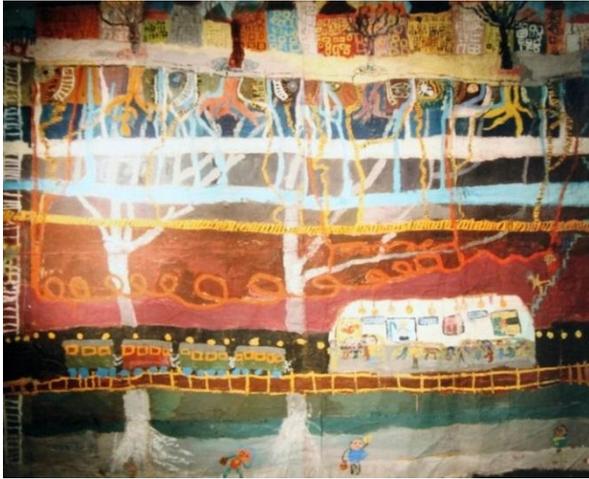
Certains disaient qu'il y avait dans cette terre des grames, de toutes petites grames, qui grandissent, cherchant à monter, mais que le poids de l'école empêchait de sortir.

Et tout au fond, encore plus loin, mais toujours sous l'école, il y avait le feu, le feu du centre de la terre, mystérieux, mais qui n'apparaissait pas comme redoutable, car il était vraiment très bon.

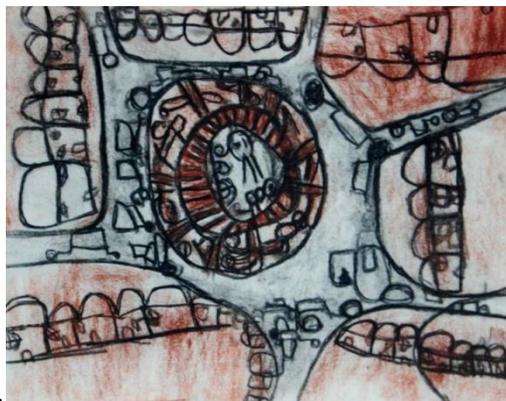
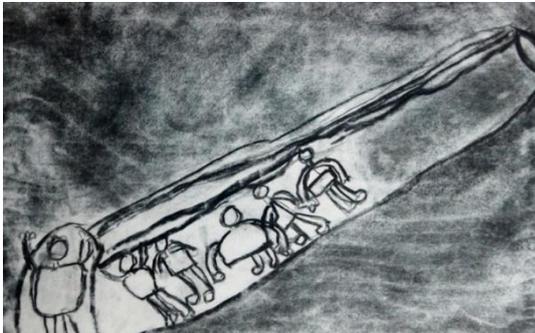


Nous passons sous les gros tuyaux





Que se passe-t-il sous nos trottoirs et nos maisons ?





Découvrir le travail des hommes



Orienter le regard sur la vie du quartier. La vie dans la cité.

La vie dans la cité *Orienter le regard sur la vie du quartier*


La voiture rouge des pompiers

*J'ai vu un accident.
Un gros camion a dérapé sur la chaussée glissante.
Il a boucculé la petite auto verte.
Les passants sont affolés,
les agents arrêtent les voitures.*




A Paris, il y a des belles et hautes maisons qui sont serrées les unes contre les autres pour ne pas tomber


La place des Peupliers

Vus des fenêtres de la classe, les toits de mon quartier




Les cheminées des toits de mon quartier

*C'est la Place d'Italie
Il y a peut-être une rue qui manque*




On voit bien qu'elle monte, la rue Mouffetard





Partir à la découverte

Partir à la découverte



Départ en promenade



Nous sortons avec la maîtresse



Claudine devant Notre-Dame

Paris ne se retrouve que si l'on veut l'expliquer à ceux qui ne la connaissent pas ou mieux encore se l'expliquer à soi-même

À l'école l'enfant découvre le monde proche, celui de la vie et des objets. Il apprend à le connaître et à le respecter. Il le décrit, raconte ses aventures et ses rencontres. Il pose des questions et cherche des réponses.

C'est à travers les autres, par rapport aux autres, grâce aux autres, que l'enfant prend conscience de ce dont il est capable.



Le Sacré-Cœur

Dessin, exemple privilégié pour aider à dégager les fins de l'éducation, accès à la signification, création spécifique du cerveau humain



Découvrir le monde ... L'école a un rôle irremplaçable d'initiation au monde et à la culture.





Se déplacer dans la ville





il y avait tous les enfants
dans l'autobus et on allait
au marché aux fleurs
Daniel



les enfants dans
l'autobus reviennent
à l'école bien
contents et un peu
fatigués Claudine



les petits enfants regardent
par les carreaux de l'autobus
les maisons de paris et
il y a uneestrine avec
un faustuil dedans Benjamin





La fascination du train







La magie du trafic ferroviaire

La magie du trafic ferroviaire



Le train jaune. Le train quitte la gare, on est tous aux fenêtres.



L'aiguilleur



Le train rose et vert

Il faut laisser l'enfant organiser le monde à sa manière et à sa mesure. IL est créateur de son univers. Ses créations sont pour lui, des réponses à une attente de signification.



Le train jaune sur le viaduc.



Le train passe sur le viaduc



Les voies



Les aiguillages de la gare



J'ai dessiné beaucoup de rails parce que le train va loin.





Savoir structurer l'espace





Magnifier la nuit pour dépasser sa peur

Magnifier la nuit pour dépasser sa peur



Tour Eiffel et Notre-Dame dans la nuit



Les agents sous le réverbère



La nuit, le réverbère accroché les passants de lumière



Le Panthéon la nuit.
Paris la nuit, c'est bien plus beau encore.

L'éducation consiste à se mettre en mesure d'émerveiller, car toute découverte de soi est merveilleuse. Elle consiste à se mettre en mesure de communiquer cette merveille, cette réussite d'être soi, d'avoir fait ça, qui est unique, insubstituable.
Elle consiste encore à créer un courant, une union de compréhension de ce qui n'est pas soi, de ce qui n'est pas l'objet connu, mais l'objet spécifiquement réalisé, réinventé, recréé : union directe, au niveau du plan le plus profond de l'insouciance.

Le poète connaît une permanence, celle de l'émotion positive, de l'émerveillement. Si la peur, il est perdu, comme un nageur épuisé disparaît à la surface des flots.
Or l'émerveillement n'est pas le don du seul poète. Et sans doute n'y a-t-il que l'émerveillement pour sauver la vie de l'homme ordinaire d'un ébranlement total. L'émerveillement est la science de l'enfance. Tout spectacle profond attire l'émerveillement. Les saints et les grands artistes ont vécu dans l'émerveillement.

Pierre-Jean Jouve



La nuit est l'obs d'elle-même, ce qu'elle signifie, ce à quoi elle fait penser, elle est la poésie, l'ensemble de ses symboles, de ses drôles, de ses écritures, de ses signes.



des grands hommes
il y a de moments
où est des grands hommes
qui ont beaucoup d'idées
des grands ils ont des
grands bras
mais ils ont des petites
idées.
des grands hommes
ils ont comme des papas
de cette sorte il y a est
des papas

des grands hommes
où sont-ils quand ils
ne sont pas morts?
peut-être dans les grands
c'est qu'on a vu
après du panthéon?
comme ça, quand ils
meurent, ce n'est pas
facile pour les visiteurs
c'est plus ou moins!



dans le panthéon,
il y a des morts
c'est des grands hommes
qui ont beaucoup d'idées.
les géants ils ont des
grands bras
mais ils ont des petites
idées.
les grands hommes
ils sont comme des papas
les autres croient que c'est
des papas

les grands hommes
où sont-ils quand ils
ne sont pas morts?
peut-être dans les grandes
école qu'on a vues
auprès du panthéon?
comme ça, quand ils
mourront, ce sera bien
facile pour les enterrer:
c'est juste en face!



Fêtes et feux d'artifice







Découvrir la féerie de Noël





La lune est belle comme une fleur





La seine en crue

La Seine en crue

L'eau arrive, les gens se sauvent.
Au secours!

Inondation au soleil couchant

Arbres dans l'eau

Quand il pleut trop fort, le ruisseau déborde.
L'eau monte partout sur la terre. C'est un grand malheur.
L'eau est sale, l'eau a mauvaise odeur.
On pleure de tristesse, on est comme un déluge.
L'eau passe au-dessus des routes et même des ponts.
L'eau gonfle, et même les arbres dans l'eau.
Quand la terre a trop bu, elle s'écroule, elle se noie.
Aussi l'eau, on n'a plus peur, on est au-dessus de la rivière.
Nos maisons sont gorgées, elles ont des fleurs, elles vont mourir.
Restent chez toi, rivière.

Pour nous rendre sur les quais et observer le fleuve, il nous faudra prendre l'autobus, occasion de motiver un problème de calcul.
Combien de carnets de tickets faut-il acheter ? Les enfants doivent formuler les données : 30 enfants dans la classe - 4 tickets par enfant - 1 carnet contient 20 tickets. Chacun est appelé à chercher sa solution.

guspa et maia
vous - vous
me permettre -
il vous plaît
aller avec - ma
maîtresse et moi
me la directrice
voir la scène de
la scène et gagner
apporter agence

il faut 60 tickets
3 carnets

pour 30 enfants
il faut 60 tickets
3 carnets

Nous avons fait un grand et beau dessin qui représente la Seine en crue.
Nous avons bien regardé quand nous sommes allés la voir le 12 janvier.
Les quais sont inondés et les arbres sont dans l'eau.



comme la Seine avait
 débordé il y avait
 des arbres dans l'eau le
 quai était
 tout mouillé nous
 avons
 regardé la creux du
 pont Bercy Claudine

si te plaît maman
 veux-tu m'autoriser
 à aller avec madame
 la directrice et la
 maîtresse pour voir
 le sein le lundi 12
 janvier après midi
 ma maman
 oui Mamanne je t'y
 autorise. C'est une très bonne idée
 (Ruth)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

il faut 60 tickets ou
 3 carnets
 quillaume

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

pour 30 enfants
 il faut 60 tickets
 3 carnets
 cybrie





il y a très longtemps, il y a eu une
grande inondation qui s'appelle
le déluge - il y a 15 cavités d'eau pour
derrière les montagnes, parce qu'il a
pleu 40 jours et 40 nuits. L'eau était si
haute que tous les gens se sont noyés
et sur mon dessin il y a des gens, on
ne voit plus que leur tête - le ciel est
noir parce qu'il pleut. il y a des
éclaircies - marianne pleut mercredi 17
février

le déluge c'est une
inondation. il a plu 40
jours et 40 nuits, et les
animaux, et les oiseaux se
sont noyés les montagnes
sont recouvertes d'eau.
dominique breuil
lundi 16 février 1959



Le paysage de l'inondation

Le paysage de l'inondation



L'inondation



L'eau a arraché les arbres



La rivière déborde



Arbres dans l'eau

*ma plus grande
peur est de voir un jour
le monde sans les arbres et sans
les rivières. C'est tout ce que
je veux.*



Les gens dans les maisons ont peur,
ils crient, ils sont à leur fenêtre.

*un jour, un jour
le monde sera sans les arbres
et sans les rivières. C'est tout ce que
je veux.*



Tempête sur le fleuve

*alors, quand on est en
danger, on se sent seul, on
se sent abandonné. C'est ce que
je veux.*



Le fleuve dans la nuit

*alors, quand on est en
danger, on se sent seul, on
se sent abandonné. C'est ce que
je veux.*

*alors, quand on est en
danger, on se sent seul, on
se sent abandonné. C'est ce que
je veux.*



Tempête sur le fleuve





chers enfants vous ne vous en
doutiez pas et la nuit, la
rivière a débordé - est-ce
que les animaux ont été
perdus, noyés? les gens
ont - ils pu se sauver
en barque? avez - vous
attendu longtemps que
l'eau s'en aille?
jacques

chers petite enfants,
j'espère que votre maison n'a pas
été détruite par les troncs d'arbres
arrachés par l'eau.
comment s'est passée l'inondation?
j'espère qu'un autre jour, il n'y
aura plus d'inondation.
alan host

mes chers enfants,
vos pièces sont tombées dans l'eau -
les joujoux sont partis dans l'eau
les beaux meubles sont tout abîmés
les cuillers sont rangées et puis les
fourchettes et tout ce dont les mamans
se servent pour faire le manger.
tout est perdu. le bois est tout
humide. vos cahiers sont cassés,
vos portes sont cassées, vos maisons
sont tout abîmées et il va faire
froid maintenant.
est-ce que ça peut vous aider s'il
vous plaît? Évelyne C.

chers enfants,
je veux vous donner des sous pour
vous acheter les jouets que vous avez
perdus tout est dans la boue.
heureusement que ce n'était pas
l'hiver parce que autrement
vous auriez eu frost-
marianne.

chers enfants, les arbres et les
maisons ont-ils été entraînés
par le courant de l'eau?
les gens n'ont plus rien du
tout. C'est ^{triste} qu'est-ce que
vous avez perdu dans la boue.
je veux vous aider
catherine

L'Avant-Scène

163



NUMERO 2
15 MARS 1961
Le 15 de chaque mois

au sommaire (textes intégrés)

LES ANANTS

LES PRIMITIFS DU XIII^e *

Ce film a obtenu à VENISE le "Prix Spécial du Jury" -
à BUENOS AIRES le "Cabildo d'or" et le prix de l'U.N.E.S.C.O
Il a participé à la Biennale de VENISE (1960) (Films d'Art)
aux festivals de MONTEVIDEO (1960) BUENOS AIRES (1960)
OBERHAUSEN (1961) BELGRADE (1961) VALLADOLID (1961)
Il a été présenté aux SEMAINES FRANÇAISES CINÉMATOGRAPHIQUES
en AMÉRIQUE du Sud à S^t LOUIS (USA) à ROME
à MILAN à BELGRADE



Elysees Relations Cinématographiques
et le Centre Audiovisuel de l'École Normale de Saint-Cloud
présentent

ILS NE SONT PAS « DILLI » OU « NON-
FIGURATIFS » QU'« SÉO-REPRÉSENTATIFS ».

LES PRIMITIFS DU XIII^e

Réalisation PIERRE GUILBAUD
Commentaire JACQUES PRÉVERT
ET LES ENFANTS DES ÉCOLES
Dit par ARLETTY
Musique HENRI CROLLA et ANDRE HODEIR
Images VALÉRY IVANOW
EDITH KRAUSSE
CLAUDE GAUDILLOT
YVAN FAVREAU
MARC JUSSEAUME
Assistant réalisateur JEAN PRADINAS
Script SYLVETTE BAUDROT
Montage images MICHELINE GADMER
Montage son ROGER CACHEUX
Direction de production BERNARD CLARENS
Laboratoires L. T. C. - ECLAIR
Réalisation 1959-1960

VERSION COURTE : 443 m. - 16 minutes
VERSION LONGUE : 701 m. - 26 minutes

Version reproduite ci-après in extenso

Ce film a été réalisé avec le concours de la direction de
l'Enseignement du premier degré de la Seine et de l'inspectrice
des Ecoles maternelles de la Seine, Germaine Tartol.

© Pierre Guilbaud et Bernard Clarens.

JACQUES PRÉVERT (À DROITE) ET
PIERRE GUILBAUD PENDANT LE TOURNAGE



37

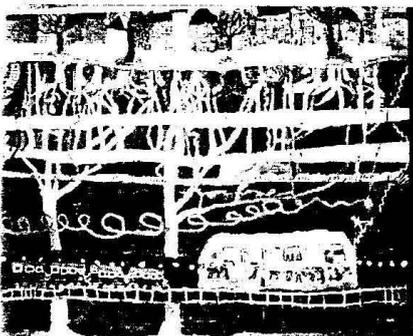


CA, ... C'EST LES MAISONS DE PARIS *Mamy*

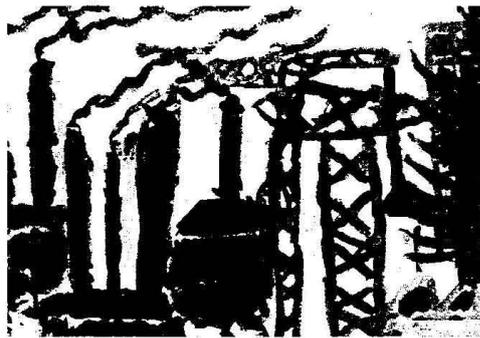
LES PISS VERTS, JUSTE A L'ÉCOLE, HEUREUSEMENT



CA, C'EST SOLIDE EN MÉTRO



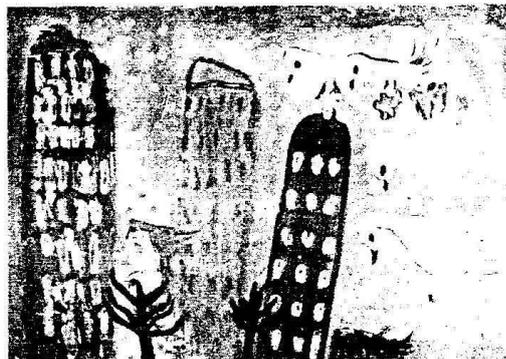
19th, Elisabeth Rehalans and mallographiques.



Mamy 3 FUMÉE DE L'USINE, FUMÉE TROUBLE, NOIRE

LES PRIMITIFS DU XIII^e

5 IL Y A DEUX PETITS ARBRES QU
SONT SERRÉS ENTRE LES MAISONS...



7 NOIRE-DAME, C'EST UNE ÉGLISE POINTUE,
AVEC UNE TIGE QUI MONTE AU CIEL



966

LES PRIMITIFS DU XIII^e

DECOUPAGE ET DIALOGUE (in extenso)

Le texte que nous publions est le découpage intégral du film. En fait, pour des besoins techniques de programmation, le film a été amputé de sa seconde bobine, dans la projection au public.

Les premiers plans nous révèlent quelques trajets, qu'empruntent les enfants pour aller à l'école; certains passent devant une caserne de pompiers, dont le nez des voitures dépasse du hangar, d'autres une rue qu'enjambe le pont aérien, le passage des Hautes-Formes, ou la place d'Italie que l'on découvre en plan général du haut d'un immeuble.

Une petite fille va à l'école, on n'a cadré que ses pieds, Elle traverse une rue. En plongée, le trottoir et la porte de l'école, Vue de l'intérieur, une petite fille entre en courant, puis d'autres enfants. Dans le préau, ils dansent autour des colonnes Maurice tapissées de dessins. Une cloche, et c'est la rentrée en classe. Un travelling le long des salles de classes, vues au travers des baies du couloir. Un panoramique découvre les chevalets vides et nous mène à la table où se trouvent les tubes de couleurs.

Les enfants au travail. Vue de profil de Régis. Un des enfants peint sur un fond jaune un cadre noir. Une petite fille trouvant cela peut-être plus rapide, peint à l'aide d'une éponge barbouillée de bleu, Tandis que Régis nettoie son pinceau. Les maisons en carton, puis panoramique sur les enfants dont les dessins sont plus avancés. Une petite fille juge en connaissance son coup de pinceau. Une autre peint des nuages autour d'une tour. Un petit malheur : un garçon a son rouge qui coule sur son dessin. Une petite fille peint le soleil. Au tableau, un immense dessin. Car les enfants participent également à la réalisation de dessins collectifs. Assis par terre, ils écoutent les conseils de Mademoiselle. Plan général de la classe au travail. Dispute autour du tableau : un garçon veut peindre une partie du dessin, ce qui n'est pas du goût d'une petite fille qui le repousse malgré l'insistance du jeune peintre. Un petit garçon termine une œuvre. Plans rapprochés des enfants dont l'un fait un clin d'œil. Une petite fille s'approche de la fenêtre et on découvre les toits de Paris. Dessin des toits de Paris.

A Paris, dans le treizième arrondissement, des enfants vont à l'école. Ce sont de très petits enfants, les plus grands ont six ans. Ils viennent d'un peu partout, mais pas tellement loin quand même : du boulevard de la Gare, de la rue Véronèse, de la rue Watteau, de la rue du Banquier, de la rue du Château-des-Rentiers. Certains empruntent le passage des Hautes-Formes, d'autres traversent tout entière, la place d'Italie. Leur école, c'est une école maternelle, une école comme une autre, mais pas comme toutes les autres écoles. Là, ils ne sont pas, encore, en liberté provisoire, en résidence surveillée, ils ne sont pas dépayés. Ils sont dans leur domaine.

Leur quartier, le treizième, c'est leur ville, ils la connaissent. Mais pour eux tous les autres quartiers, c'est l'exotisme, c'est le voyage, c'est Paris, la grande ville et Paris, c'est le Palais de la Découverte. Alors maternellement, leur école les emmène visiter Paris. Et les enfants regardent Paris tous ensemble, mais le voient chacun à sa manière. Et puis on leur donne des couleurs pour raconter leur voyage.

Ce n'est pas une école des Beaux-Arts, on ne leur apprend pas à peindre, à dessiner, pas plus qu'à parler ou à marcher. Tout ça ils le savent. On les aide seulement. Il y en a qui peignent et dessinent comme on pousse un cri, d'autres, comme on danse, comme on rêve, comme on pousse une romance. Ils ne sont pas oui-ou-non figuratifs, ou néo-représentatifs. Ils sont les innocents et merveilleux artisans d'un petit musée éphémère et vivant (p.h. I). Ces peintures ne sont pas seulement l'œuvre des petits écoliers, du treizième, mais aussi bien celles d'enfants d'écoles analogues dans d'autres quartiers de Paris.

Souvent, comme les « grands peintres », les petits ne sont d'accord ni sur la forme, ni sur le fond. Alors, éclate à nouveau l'éternelle querelle des problèmes picturaux. Mademoiselle explique mais jamais n'intervient dans les discussions. Mais les petits peintres ne sont pas jaloux. « Tant mieux s'il a fait un chef-d'œuvre. »

Et puis, comme on leur demande de coucher par écrit leurs impressions, noir sur blanc, ils disent le pourquoi et le comment des êtres et des choses, qu'ils ont « mis en peinture ».

Ecoutez, regardez, éclatantes et tendres, les images de leur cœur se mêlant et ne faisant qu'un avec leurs images à la main.

FIN DE LA PREMIÈRE BOBINE

40



1675

*La place d'Italie, en plongée. Un enchaîné,
Et un autre dessin de la place avec son rond-point
et les rues y aboutissant.*

C'est ma place d'Italie, elle est comme une
étoile et ronde, il y a peut-être
une rue en trop, au milieu le square
est plein d'herbe où les petits enfants
n'ont pas le droit d'aller parce qu'il y a
des grilles. Et puis il y a des arbres,
et puis la mairie et puis des grandes maisons.

*En travelling arrière on découvre tout un quartier,
pont enjambant la Seine.
Un grand carrefour, un square au centre.
Un gros plan du dessin, nous montre un piéton
traversant, et l'autobus « Charenton ».*

Ça c'est les maisons de Paris (ph. 2)
grandes, grandes
et toutes serrées pour se tenir debout.
Il y a des maisons et puis encore des
maisons et dans les rues des autos,
beaucoup d'autos et des passants qui
ne peuvent pas passer.

*Le lion de Belfort. Un plan général du dessin.
Pour illustrer la vitesse des voitures autour de la
place, l'enfant les a stylisées par des traits de cou-
leur.
En plan rapproché, un feu rouge.*

Autour du lion de Belfort les voitures tournent...
C'est un vrai cirque!

*Un enfant promène son chien. Un enchaîné.
Sur un carrefour. Des maisons démesurément
hautes, un peu biscornues.
Et en un gros plan du carrefour deux agents réglant
une intense circulation.*

Je promène mon chien dans la rue le
l'école mais je traverse aux clous.
De grandes, grandes rues, droites, longues
longues à marcher.
Avec tout plein de maisons et de bonshommes.
Vous avez vu mes agents?
Heureusement que je les ai mis.

27/94



*Trois plans enchaînés de maisons. Le ciel est jaune
citron.*

C'est le matin d'aujourd'hui.
Le ciel est jaune parce qu'il fait beau, la
fumée s'en va par là parce que le vent
la pousse. La lumière est allumée parce
que les gens s'habillent.

28.94



*Un immense carrefour. Le dessin le représente en
demi plongée, la rue en perspective, grouillante
de passants et d'autos. Au centre, l'éternel agent
de police.*

J'ai fait beaucoup de maisons, de voitures,
de gens sur les trottoirs.
Il n'y a pas de ciel parce qu'à Paris on
ne le voit pas.

*Un enfant peint en rouge sur un fond gris.
Le métro jaune.
Des façades de maisons tristes dans la grisaille.*

C'est bien la ville,
les arbres en marche, le métro,
prison de fer qui traverse les maisons de Paris.
Prison du gris, du ciel mauve, du ciel mort.
Soleil pauvre,
les maisons pauvres.

2.65



*La Tour Eiffel, schématisée par les traits en croisés
noirs. Pour eux, elle est cette prison de fer.
Au premier plan, quatre cheminées crachent de la
fumée, qui obscurcit et noie le ciel.*

L'usine triste,
les arbres collés à la prison de fer, aux fenêtres
croisées,
la fumée recouvre le ciel.

*Le quai de la Rapée,
Un paysage industriel : des maisons rouges, au
fond des cheminées.
Le métro passe devant un gazomètre et des grues.
Des cheminées, un toit d'usine, une usine rouge.
Les prisonniers sont les ouvriers.*

Fumée de l'usine, fumée trouble, noire (ph. 3)
Fumée tourne,
du feu pour faire mourir
les prisonniers.

*Une place, toujours embouteillée, au centre un
square aux arbres verts et aux fleurs rouges.
Des maisons grises, et par devant des arbres rouges,
verts, jaunes.*

les pins toujours verts juste à l'école, heureusement!
(ph. 4).

POSITIF la revue de cinéma la plus agressive

le numéro : 3 NF

LE TERRAIN VAGUE, 23-25, rue du Cherche-Midi — PARIS

Le métro, sur des grosses colonnes passe par-dessus les toits.

Sur un ciel jaune, un soleil orange, puis un autre représenté par un visage, les yeux symbolisant les rayons

Sur un ciel d'un bleu pur, des arbres : traits de couleurs jaune et orange.

Les lumières du métro.

C'est le soleil fleur sur tout Paris.

Les éclairs du soleil passent à travers le métro.

Soleil jour, soleil du matin.

Soleil, bon soleil.

Soleil allume,

Soleil de Paris,

Soleil perce le fer.

Soleil éclate sur la fumée

Soleil éclate sur la prison

Soleil balait le noir

Soleil tu te fais une figure de clown

Tu lances des rubans partout

Soleil fruit, soleil comme une orange

Non, comme un citron acide...

Et la Tour Eiffel est tout en fleurs !

Quelques dessins de soleils, qui illustrent l'idée que s'en font les enfants. Un soleil sur de la fumée, un soleil jaune éclatant dont les rayons sont blancs. Un nouveau visage de soleil. Une tête de clown bariolée en bleu, jaune et rouge.

Le soleil peut être aussi une multitude de rubans de couleur, ou un gros disque rouge qu'entourent de larges rayons blancs, jaunes, pourpres.

C'est aussi une fleur, au centre d'un disque jaune. Et la Tour Eiffel est fleurie.

Une fenêtre avec des fleurs. Un enchaîné, Le Bois de Vincennes. Des arbres qui ressemblent à des sapins de Noël, une grande pelouse parsemée de fleurs jaunes.

Un groupe d'enfants, l'institutrice au centre. Plan rapproché du groupe.

Et moi à la fenêtre de ma chambre

J'ai un vrai jardin, de fleurs et de papillons.

Il fait beau, on est content.

Vous croyez peut-être qu'on est loin,

bien loin de Paris, eh bien, vous

vous trompez, on est au Bois de Vincennes,

et on peut jouer sur la pelouse,

sous les grands arbres.

Et même notre maîtresse qui est très grande,

elle nous y emmène !

Ça c'est comme un vrai plan du métro qu'on achète chez la dame du kiosque.

J'aime les quais de Bercy, il y

a de beaux platanes et des poissons dans la Seine.

C'est la Seine qui se promène le long

des maisons.

J'ai dessiné la Seine large, large avec ses ponts

et ses barques de pêcheurs.

Le pêcheur assis sur les marches des

maisons où l'on peut manger et dormir.

Le métro qui va partout

et tout au fond l'église pour se marier.

On s'est fait sur le pont, sur le pont de Charenton.

Il y a

un gros camion qui passe. On dirait que le bateau

va tomber, mais il ne tombera pas.

Nous avons fait une promenade de la Glacière à

l'Opéra, par la rue Gay-Lussac,

le boulevard Saint-Michel,

la rue Mouffetard, qui monte et qui tourne.

Quand ils ne sont pas morts, les grands hommes sont

peut-être dans les écoles qu'on a vues tout près du

Panthéon. Pour les enterrer ce sera plus facile,

c'est tout à côté.

C'est de l'autobus qu'on a vu tout ça, notre maîtresse

nous expliquait.

Les grands magasins c'est beau,

on peut regarder tout ce qu'on

voudrait avoir.

4-63



13-94



73-63



Plan de Paris, un enchaîné, panorama de Paris.

Le quai de Bercy, avec en premier plan la Seine, et un gros poisson, rouge.

Un enchaîné et un autre dessin de la Seine, avec au fond, des maisons sur un ciel jaune qu'illumine un soleil orange.

Des pêcheurs sur un quai rouge. Un travelling nous mène du pêcheur à l'église.

L'intérieur de l'église dont la construction gothique est très bien rendue.

Au premier plan des chaises, au fond des cierges.

La Seine en perspective, deux ponts sur lesquels règne une grande circulation. Au fond à gauche Notre-Dame.

La rue Gay-Lussac, le boulevard Saint-Michel : rues passantes encombrées de gens et de voitures avec leurs magasins de robes et de tabliers.

La rue Mouffetard, ses vieilles maisons et leurs cheminées.

Une rue, un enchaîné et le Panthéon assez bizarrement représenté.

L'Opéra.

Une rue, par-dessus laquelle semble surnager un gros autobus.

Puis, quelques dessins représentatifs de Paris : les grands magasins : la Samaritaine, les magasins de jouets, le Printemps. Grandes bâtisses aux mille fenêtres.

Un dessin de l'ensemble de la ville, où n'apparaissent que des pâtés de maisons. Idée d'enfant, toutes les maisons ne sont que des gratte-ciel.

7.201

24.63



La place de la Nation, avec ses colonnes. Tout est illuminé.
Une rue, dont les lampadaires éclairent la façade des maisons.
Un réverbère rouge diffuse sa lumière.

Un agent de police en bleu, sur un fond rouge et vert.

Les clochards se confondent avec les arbres, dans un dessin de tonalité brune.



Un gros réverbère et dessous deux agents, des maisons illuminées la nuit.

C'est la nuit, d'un bleu de Prusse, et le métro aérien, tout noir enjambe la Seine.

La rue Jeanne-d'Arc : deux grandes maisons, et un agent. Entre les grands buildings de petits arbres frêles semblent coincés. En premier plan un gros arbre, et par-dessus un ciel étoilé.

Un très beau dessin : la nuit bleue avec Notre-Dame et la Tour Eiffel.
Un immeuble illuminé dans la nuit.
Les marches du Sacré-Cœur.

Ma place à moi, c'est la Nation.
J'ai fait les colonnes de la place du Trône, il ne fait pas bien clair dans le ciel, la nuit vient peut-être.
C'est ma rue avec des lampadaires qui font le jour, même dans ma chambre.

L'agent de police, il redresse son bâton blanc et il serre son poing bleu dans la nuit !

C'est les clochards qui se roulent dans la poussière et quand la nuit arrive se pressent pour aller se chauffer dans les bouches du métro. Ils sont malheureux, ils n'ont pas de maisons, ils ne veulent pas travailler, ils aiment boire. Il ne faut pas leur parler... Je les aime quand même : ils ont des fois un petit air malin.

Les agents discutent au coin de la rue, sous le réverbère qui les éclaire, on rentre vite chez soi.

Et le métro de Paris passe au-dessus de la Seine, et les péniches passent dessous le pont.

Et l'autobus 27 va dans la rue Jeanne-d'Arc où il y a de grandes maisons avec beaucoup d'étages. Il y a deux petits arbres qui sont (ph. 5) serrés entre les maisons et qui ne peuvent pas voir le ciel. Le gros arbre a de la chance, il voit toutes les étoiles.

Paris c'est plein de jouets que j'aime, de palais noirs illuminés.
C'est le Sacré-Cœur, aux marches couvertes d'étoiles, avec des gens très noirs qui marchent.

1697

Z



36.201

abonnements

	FR.	ETR.
	N.F.	N.F.
Théâtre, 1 an, 23 numéros.....	36	41
Edition luxe (1) Supplément.....	15	16
Cinéma, 1 an, 11 numéros.....	22	26
Le numéro (Théâtre ou Cinéma).....	2,50	3
Reliures (Théâtre).....	17	19
Reliures (Cinéma).....	9	10

● La présente revue a adhéré à l'Arrangement international des Abonnements-Poste.

● Les demandes de changement d'adresse sont satisfaites dans un délai de deux semaines et doivent être accompagnées de la somme de 1 NF et de la dernière étiquette d'adresse.

(1) Jaquette rhodaine, tirage sur couché, envoi sous pochette cartonnée.

règlements

FRANCE à l'Avant-Scène, 27, rue Saint-André-des-Arts, Paris-6* (DAN 87-26). C.C.P. Paris 7353.00, chèque bancaire, mandat-poste

REPRÉSENTANTS A L'ÉTRANGER :

BELGIQUE CONGO, LUXEMBOURG.
 PAYS-BAS : H. Van Schendel, 8, rue Brialmont, Bruxelles, C.C.P. 2364-99 - France belges : Théâtre, 390; Cinéma, 260.
 BRÉSIL : R. F. Besnard, 91, av. Almeida-Barros, Rio-de-Janeiro, et 131, rue Marconi, Sao-Paulo - Cruzeiro : Théâtre, 1.830; Cinéma, 1.100.
 CANADA : J. Durand, 1481 Mansfield, Montréal - Dollars C : Théâtre, 9; Cinéma, 6.
 ESPAGNE : H. Aréllan, Duque de Sesto S. Madrid 9 : (au cours du jour).
 NORVEGE, SUÈDE, DANEMARK : Librairie Française, Brahegatan 8, Stockholm S, Poste, 2507-87 - Couronnes suédoises : Théâtre, 45; Cinéma, 22.

ÉTATS-UNIS : George Sinclair, 127, West, 87th Street, New-York, 24, N. Y. - Dollars : Théâtre, 9; Cinéma, 6.
 ITALIE : Dott. Carlo Di Pralermo, Via Lambruschini 12, Turino - Lires : Théâtre, 5.700; Cinéma, 3.600.
 LIBAN : Mile J. Nadal, Immeuble Dandab, rue de Lyon, Beyrouth - Liv. : Théâtre, 27; Cinéma, 15.

PORTUGAL : Livraria Bertrand, 73, rua Garret, Lisboa - Escudos : Théâtre, 220; Cinéma, 150.

MEXIQUE : Librairie Française, A. Paez de la Reforma 12, Mexico D.F. - Pesos : Théâtre, 103; Cinéma, 70.

SUISSE : Roger Haefeli, 11, avenue Jolimont, Genève, C. C. P. 1.6380 - Francs suisses : Théâtre, 35; Cinéma, 22.

AUTRES PAYS ÉTRANGERS

Chèque bancaire libellé en monnaie nationale de l'abonné et adressé directement à Paris, 27, rue Saint-André-des-Arts.