

aider l'enfant à se LIBÉRER

par Gérard Artaud

professeur à la faculté d'Éducation, Université d'Ottawa

Conférence donnée au Congrès de l'Association des principaux du Québec, les 13, 14 mai 1974.

Étant donné l'évolution constante de la structure scolaire, on peut aisément prévoir que le principal des années quatre-vingts n'aura guère la possibilité de s'identifier à un rôle stable et bien défini et devra continuellement faire face à de nouveaux défis.

Son défi premier résidera, semble-t-il, dans sa capacité d'unifier les trois composantes de sa tâche qui, en se développant, la rendent de plus en plus complexe : je veux parler du déploiement des activités administratives par suite de la montée des effectifs et de la création des grands ensembles scolaires, du développement des techniques

de programmation nécessitée par l'accroissement des connaissances, et enfin et surtout, de la redéfinition des objectifs de l'école en terme d'actualisation de toutes les ressources de l'étudiant.

On voit tout de suite les conflits qui peuvent naître de cette évolution : conflits interpersonnels devenus classiques entre l'administrateur soucieux du bon fonctionnement de la structure, le *programmeur* soucieux d'organiser le contenu de connaissances et de mettre au point les techniques de transmission, et l'éducateur soucieux du rythme de croissance de l'étudiant et de la mise en œuvre de ses ressour-

ces, — conflits qui se répercutent à l'intérieur même de la personnalité du principal aux prises avec des exigences apparemment contradictoires et qu'il ne parvient pas à concilier.

On peut être tenté de s'en tirer à bon compte en recherchant des solutions de compromis qui, ne pouvant résoudre en profondeur les conflits existants, ne font que les activer. Mais le véritable défi consiste à retrouver, au-delà des divergences apparentes, ce qui fait l'unité du phénomène éducatif et qui donne signification à toutes les activités déployées : la vraie nature de l'activité éducative.

Deux modèles opposés

Quand l'éducateur adulte tente de se situer dans sa relation avec l'enfant ou l'adolescent et cherche à définir la nature de son intervention, il a tendance à osciller entre ces deux attitudes extrêmes que sont l'autoritarisme ou le retrait, suivant qu'il met l'accent sur son intervention même ou sur le processus intérieur qu'elle a pour but de susciter chez l'éduqué. Cela donne naissance à deux modèles opposés qui entrent souvent en collision.

Le premier modèle auquel on donne souvent le nom de *modèle traditionnel* conçoit l'activité éducative en termes d'intervention de l'éducateur qui vise à former l'enfant en référence à un modèle d'adulte bien défini, en lui transmettant des connaissances, des habitudes, des valeurs, et en termes d'organisation d'un système éducatif qui programme les connaissances à acquérir et établit des règlements dans le but de donner à la conduite de l'enfant la forme désirée. L'activité éducative ainsi conçue se déroule tout entière en dehors du sujet à former et revêt trois caractéristiques bien spécifiques : elle se réfère à une image de l'Homme qui indique à l'enfant la direction de son développement et délimite à l'avance la configuration que doit prendre sa personnalité d'adulte ; elle vise quasi exclusivement le développement de la dimension rationnelle par voie de transmission d'un contenu notionnel ; enfin, elle spécialise l'éduqué en fonction des attentes de la société en mutilant arbitrairement certaines dimensions de sa personnalité. L'éduqué se présente alors comme la matière sur laquelle on travaille selon un modèle de référence défini en termes de bagage intellectuel et d'équipement professionnel.

Ce modèle dit traditionnel est aujourd'hui remis en vigueur par l'application à la réalité scolaire de techniques administratives centrées sur la production et des techniques de modification de comportement. Il s'appuie sur une philosophie de l'homme qui tend à exclure son intériorité et vise à modeler sa conduite de l'extérieur pour l'insérer dans l'échiquier social. Il rejoint des besoins ou des craintes que nous portons plus ou moins consciemment en nous : besoin de modeler l'autre à notre image, crainte de voir ébranlées par les requêtes de l'individualité des structures dont la stabilité est garante de notre sécurité, besoin d'être efficaces en préparant pour le marché du travail, des individus rentables, peur de relations intersubjectives qui aboutiraient à une remise en question de nous-mêmes.

Il est clair que ce modèle s'accommode bien des exigences administratives et des nécessités de la programmation, pour la bonne raison que l'activité éducative est pratiquement réduite à ces deux dimensions contrôlables. Le principal, qui définit son rôle en référence à un tel modèle, peut éprouver une certaine sécurité et avoir l'impression d'œuvrer dans un monde en ordre. Mais il s'agit d'une sécurité illusoire et d'un ordre fragile puisque l'une et l'autre sont construits sur une négation des requêtes individuelles d'actualisation de l'éduqué. Même si la mécanique administrative est bien huilée, le contenu de connaissances bien organisé et les techniques de transmission bien à point, cela ne suffit pas à faire taire ces requêtes, ni à résoudre les conflits latents engendrés par la frustration de l'éduqué qui se sent réduit à l'état d'objet à fabriquer.

La critique de ce modèle a fait l'objet d'études abondantes : on y souligne le fait que l'école se

donne, dans cette perspective, une fonction de reproduction sociale qui aboutit pratiquement à transmettre l'idéologie dominante et à conserver les mécanismes sociaux existants, même s'ils sont aliénants pour les personnes ; on y dénonce un autoritarisme qui, en exigeant conformité et soumission, aboutit au nivellement des personnes et entrave leur créativité. En réaction contre ce modèle, on a vu apparaître des *modèles d'intériorité* ou de promotion de l'individualité, basés sur deux concepts fondamentaux : celui d'autoactualisation selon lequel la personne possède en elle-même les ressources nécessaires à son propre accomplissement, et celui de maturation selon lequel elle se développe suivant un rythme et dans une direction que l'action de l'éducateur ne doit à aucun prix entraver. L'action éducative est alors conçue comme un processus qui se déroule à l'intérieur de la personne et vise l'épanouissement de toutes ses composantes : elle est à la fois « processus d'être » et « apprentissage du plein être » suivant les expressions du rapport de l'Unesco.

La problématique du modèle précédent semble alors totalement renversée : ce qui, dans ce modèle était cause de l'activité éducative (l'action de l'éducateur et l'organisation de la structure), devient ici condition facilitante. Le maître n'est plus agent premier, mais seulement facilitateur de l'action qui se déroule à l'intérieur du sujet et provoque l'éveil de ses ressources personnelles. Les caractéristiques de la pédagogie traditionnelle sont alors profondément modifiées : on renonce à un modèle extérieur qui risque d'étouffer l'individualité pour laisser le sujet inventer lui-même sa propre configuration personnelle ; on refuse de réduire la croissance au seul développement de la ra-

tionalité et on vise l'épanouissement de ces dimensions oubliées que sont en particulier l'affectivité et l'imagination ; on entend dépasser le cadre étroit de la spécialisation qui mutile la personne en limitant ses investissements aux seules exigences de rentabilité professionnelle.

Ce modèle qui a pris le nom de modèle non directif pour souligner l'absence de direction imposée de l'extérieur à la croissance, ou de modèle centré sur l'étudiant pour définir son intention fondamentale de respecter les besoins d'actualisation et les rythmes de croissance de l'éduqué, représente en pédagogie un apport tel qu'il constitue un point de non-retour. On ne peut plus en effet revenir sur ses acquis fondamentaux : l'enfant ne peut plus être considéré comme une réduction de l'adulte ni l'enfance comme une pure préparation à la vie adulte ; l'activité éducative ne peut plus être conçue comme l'imposition d'un modèle extérieur à l'enfant mais comme un processus intérieur de croissance.

Mais il est non moins évident que son application à la situation scolaire soulève de graves difficultés. Le conflit entre les exigences administratives, les programmes imposés et les besoins de la personne en croissance éclatent au grand jour. L'intériorité, méconnue dans le modèle précédent, commence à émerger et apparaît de prime abord comme agent perturbateur de la structure plus ou moins nivellante. La personnalité de l'éduqué, qui était appauvrie ou mutilée, revendique ses droits, et on assiste à une contestation parfois vigoureuse du système qu'il est bien difficile de juguler par voie autoritaire. Il est clair que, dans une telle situation, le principal a perdu la sécurité apparente que lui procurait la mise

en application du modèle traditionnel. Écartelé parfois entre les exigences contradictoires de sa tâche, il s'interroge.

Dépasser les oppositions

De fait, une nouvelle critique s'amorce aujourd'hui, à partir d'une prise de conscience des risques inhérents à une telle orientation. L'éducateur autoritaire du premier modèle n'est-il pas en train de devenir spectateur plus ou moins passif du développement de l'enfant ? N'est-on pas en train d'élaborer une pédagogie du retrait dans laquelle toute intervention de l'adulte aurait pour résultat de détériorer l'enfance, où toute opposition de l'enfant à l'adulte serait signe de maturation et toute autorité serait menace pour la liberté ? Après avoir réduit l'activité éducative à ses conditions externes, ne risque-t-on pas de faire fi de ces conditions et de céder au mirage de l'intériorité ? Le refus systématique de tout modèle extérieur ne va-t-il pas compromettre la socialisation de l'enfant ?

Entendons-nous bien sur la nature de cette critique. Elle n'a pas pour but d'amorcer un recul au-delà de ce qui nous paraît être un point de non-retour, ni de donner des armes aux tenants du premier modèle qui sont restés ancrés dans leurs positions, ni d'encourager une régression chez ceux qui ont risqué une avancée et se trouvent désarmés, ni d'encourager des solutions de compromis ou de dosage entre les composantes autoritaires du premier modèle et les besoins de la personne mis en lumière dans le second. Cette critique veut simplement souligner la nécessité de tenter une redéfinition plus complète de l'activité éducative. Nous pensons en effet que le malaise engendré tient au fait que, dans

l'un et l'autre modèle, on a découpé arbitrairement le phénomène éducatif sans le saisir dans sa totalité. Nous ne pensons pas pour autant que cette redéfinition va éliminer des tensions entre les différentes composantes du phénomène : il ne serait pas sain d'éliminer à tout prix des tensions qui tiennent d'ailleurs à la nature des choses et qui sont constructives en ce sens qu'elles représentent un défi pour la personne et une invitation au dépassement. Ce que nous voudrions montrer c'est comment une appréhension plus globale de l'activité éducative permet d'éliminer des conflits artificiels et de résoudre le malaise engendré par l'introduction dans le système scolaire de ce que nous avons appelé les modèles de l'intériorité.

Une conception englobante de l'activité éducative

La conception de l'activité éducative comme un processus qui se déroule à l'intérieur de la personne et vise l'épanouissement de toutes ses ressources, est une conception qui s'impose aujourd'hui de manière irréversible. Mais cette mise en valeur de l'intériorité du sujet ne saurait en aucun cas engendrer chez l'éducateur une attitude de retrait qui mettrait à dure épreuve le processus même de croissance de l'éduqué. Elle doit normalement aboutir non pas à une négation mais à une redéfinition de la nature de l'intervention de l'éducateur et du concept d'autorité. En effet, tout en affirmant que le cœur du phénomène éducatif réside dans un processus intérieur à la personne, on ne peut mésestimer les composantes sociales de ce processus. C'est en interaction permanente avec un milieu que l'enfant prend conscience de lui-même et construit son image de soi. À vouloir réagir unilatéralement contre l'em-

prise redoutée du social sur l'individu sous prétexte de promouvoir l'individualité, on finit par oublier que l'individu se développe en se socialisant. Cela revient à dire qu'on ne peut respecter les lois du processus interne de croissance de l'éduqué si l'on fait fi du milieu ou du climat dans lequel se déroule ce processus. Il est donc de première importance de porter notre attention sur ce que nous pourrions appeler les conditions externes de ce processus, en les identifiant, non pas en référence à un modèle extérieur auquel nous voudrions conformer l'enfant, mais en référence à certains besoins de croissance de l'enfant.

Le concept de maturation, mis en lumière par la psychologie génétique, nous montre que l'enfant se développe suivant une séquence préétablie et que l'un de ses besoins fondamentaux est que son rythme de croissance soit respecté. Mais il nous montre aussi que les stimulations du milieu sont indispensables au bon déroulement de ce processus. Sans un climat éducatif qui stimule et soutienne sa croissance, sans cette main tendue de l'éducateur, l'enfant risque en effet de rester fixé à des stades primitifs et de ne pouvoir s'actualiser. C'est pour cela qu'il est indispensable d'intégrer dans un modèle d'intériorité, comme élément essentiel, ce que nous pourrions appeler les conditions facilitantes de l'activité éducative, en se référant aux requêtes profondes de l'enfant à l'égard de l'adulte et de son milieu. Car l'enfant a besoin de repères pour assurer sa sécurité, il a besoin de modèles pour se définir, il a besoin de connaissances pour structurer son univers, il a besoin de conflits pour se dépasser.

Conditions facilitantes et besoins de l'enfant

Si l'enfant a besoin de repères, c'est parce qu'il est des moments de la croissance où l'image qu'il se fait de lui-même est trop inconsistante pour constituer un repère intérieur, et où sa recherche de soi devient une entreprise trop onéreuse si elle ne peut se dérouler dans un cadre éducatif qui assure le minimum de sécurité indispensable. Cela signifie qu'à ces moments d'incertitudes sur lui-même, l'enfant a besoin d'éducateurs adultes qui sachent exiger avec consistance et fermeté, non pas pour lui imposer un modèle extérieur, mais pour donner une structure provisoire et nécessaire à son univers intérieur en attendant qu'il soit en mesure de se formuler à lui-même ses propres exigences.

L'éducateur qui cède au caprice de l'enfant ou s'efface continuellement devant ses désirs, ne favorise pas le processus de croissance. S'il est vrai qu'il y a une foule de contraintes arbitraires à éliminer du milieu éducatif, il est non moins évident que toute contrainte n'est pas maintien en situation infantile et qu'il y a des contraintes nécessaires qui aident l'enfant à dépasser le stade primitif du plaisir pour s'insérer dans la réalité.

Nous retrouvons la même dialectique à propos des modèles. Car s'il est vrai que le but de l'éducation n'est pas d'assimiler l'enfant à un modèle culturel défini, il est non moins évident qu'il y a une culture formatrice de l'individualité et que l'enfant a besoin de modèles pour se définir. C'est en s'identifiant à l'adulte qu'il pourra accéder un jour à son identité véritable : les modèles extérieurs jouent un rôle provisoire mais nécessaire à la construction de l'image de soi. L'éducateur se doit donc d'instaurer

avec l'éduqué une relation qui permette ce processus d'identification indispensable à la croissance : cela signifie d'une part, qu'il doit renoncer à l'autoritarisme et à l'arbitraire (l'enfant ne saurait s'identifier à une personne qui représente pour lui une menace ou un obstacle à son développement) mais que, d'autre part, il ne doit pas craindre de s'affirmer comme adulte et de se proposer comme modèle avec les valeurs qui sont les siennes. Plus le climat éducatif permet à l'individualité de s'affirmer, plus il est nécessaire de lui présenter des modèles auxquels elle puisse se confronter.

L'enfant a besoin de connaissances et de rationalité pour structurer son univers. Les modèles de l'intériorité ont montré, à juste titre, que l'activité éducative ne pouvait se réduire à une opération formelle d'enseignement ni à un processus de croissance purement rationnel, mais devait faire une large place à l'expression du vécu affectif de l'enfant. Nous savons par ailleurs qu'il est vain de vouloir programmer un contenu de connaissances en négligeant les intérêts de l'étudiant, comme de vouloir le transmettre en faisant fi des phénomènes affectifs qui interfèrent dans le processus d'apprentissage. Mais il serait tout aussi vain de vouloir diluer en quelque sorte le contenu de connaissances dans une pure relation affective entre le maître et l'élève et de vouloir ramener le processus éducatif à la seule expression du vécu. Ce serait risquer de laisser l'enfant à la merci d'une affectivité bouillonnante et non structurée, et le priver de cet outil rationnel qui lui est indispensable pour appréhender son milieu, organiser son vécu, structurer son image de lui-même. De même, sous prétexte de développer chez lui une pensée originale, on ne saurait faire fi des connaissances à assimiler.

ler : la véritable originalité réside dans sa capacité de reconstruire personnellement ce qui a été assimilé. Ce qui revient à dire que la transmission des connaissances et le développement de la rationalité représentent des conditions indispensables de l'activité éducative.

Enfin, il apparaît que l'enfant a besoin de conflits pour se dépasser. Il y a, bien entendu, dans la relation adulte-enfant, des conflits artificiels qui tiennent au pouvoir exorbitant usurpé par l'adulte au nom des privilèges de l'âge et du statut. Les critiques du modèle traditionnel ont bien montré à quel point ces conflits peuvent entraver la croissance de l'enfant, pour qui l'adulte représente beaucoup plus une menace et un obstacle qu'une aide et un modèle. Mais, même dans l'hypothèse où ces conflits sont résolus par une attitude non directive centrée sur les besoins de l'enfant, il demeure dans la relation adulte-enfant un conflit essentiel qu'il serait dangereux de vouloir éliminer, parce qu'il est générateur de progrès dans la croissance de l'enfant. Ce conflit est inhérent au dialogue entre les classes d'âges : il ne saurait en effet y avoir continuité de perception entre le point de vue de l'adulte qui a construit son image de lui-même et l'enfant ou l'adolescent en train de se définir. Ce conflit tient au besoin

fondamental de l'enfant de se confronter : l'enfant de 3 ans qui dit non dans le seul but de s'affirmer différent, l'adolescent qui s'oppose pour se libérer des modèles de son enfance, ont besoin l'un et l'autre de la résistance, de la stabilité de l'adulte pour jouer, sans risques sérieux, ce jeu apparemment destructeur mais nécessaire à leur émancipation. L'adulte qui se retire devant la montée croissante des exigences de l'enfant prive ce dernier d'une confrontation qui lui est indispensable.

Cette problématique du conflit peut évidemment s'appliquer aux conflits qui naissent de la confrontation des besoins individuels de l'éduqué avec les exigences de la structure administrative du système scolaire. Car la structure administrative, qui devient néfaste dans la mesure où elle subordonne l'individu aux impératifs de la rentabilité et de la production, constitue elle aussi une condition essentielle de l'activité éducative. C'est en effet dans cet ensemble organisé qu'est le milieu social que la croissance personnelle doit s'opérer, et certaines tensions qui naissent de l'incompatibilité des requêtes individuelles avec les exigences de l'organisation doivent être considérées comme normales et constructives, puisqu'elles invitent l'individu à se dépasser en insérant son projet

personnel à l'intérieur d'un ordre global. Là encore, éliminer le conflit en cédant devant les requêtes personnelles équivaudrait à priver l'éduqué d'un effort nécessaire à sa socialisation.

La conception englobante de l'activité éducative tient donc au fait que, tout en demeurant branché sur le modèle de l'intériorité et en préconisant une activité éducative qui soit d'abord et essentiellement un processus interne d'actualisation de l'éduqué, on considère comme élément essentiel de processus certaines conditions extérieures facilitantes. Cela revient finalement à libérer l'enfant de tout ce qui risque d'entraver l'actualisation de ses ressources et à lui permettre de s'adapter au monde, non pas dans une attitude de conformité passive mais avec la pleine conscience de ce qu'il est. Car nous savons par expérience que la liberté de l'enfant est le fruit d'une conquête que l'éducateur doit faciliter. Faire confiance à l'enfant cela ne veut pas dire le laisser voguer au gré de sa spontanéité ; ce serait le laisser à la merci de ses pulsions non contrôlées ou des pressions que le milieu exerce sur lui. Lui faire confiance, cela signifie pour nous, croire en sa capacité de se libérer pour s'inventer lui-même et lui accorder le soutien nécessaire à cette libération ●