

l'école nouvelle
française

R. Cousinet

De l'obéissance
considérée comme une vertu

55

ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS

AVANT-PROPOS

M. F. Chatelain a dit, sur ce sujet, dans un numéro antérieur, à peu près de quoi rendre inutiles les pages qui suivent. Je l'ai seulement abordé par un autre côté, pour me rencontrer souvent avec lui, comme il était naturel entre nous, et parce que le sujet, s'il n'est pas inépuisable, même après mon propos, ne sera pas épuisé. Il faudra bien y ajouter un jour une étude psychologique, qui est déjà plus qu'esquissée, des enfants impropres à obéir, et une autre, qui ne l'est pas du tout, des parents et des maîtres impropres à commander. Et une étude pédagogique de ce milieu de l'obéissance que je ne pouvais que faire entrevoir dans les dernières lignes. Le temps et les chercheurs y pourvoieront.



DE L'OBÉISSANCE

considérée comme une vertu

I

L'OBÉISSANCE FORCÉE

Considérons d'abord l'obéissance, en tant que fait, avant toute justification morale ou éducative. Un individu agit, exécute certains mouvements, effectue un certain travail physique, intellectuel, artistique, ou bien, inversement, interrompt ou cesse complètement cette activité. A quel moment ce comportement, que l'on peut qualifier de toutes sortes de manières, mérite-t-il d'être appelé *obéissant*, et ceci d'abord d'une façon sensible à ceux qui en sont témoins. Evidemment quand ce comportement a été précédé d'un ordre, et est conforme à cet ordre. Je marche, c'est là une activité purement physique. Je me mets en marche, parce que quelqu'un, un *autre*, a dit : « En avant marche ! », cette activité reste physique mais elle devient en outre obéissante. Elle reste obéissante, alors que l'activité physique cesse, quand l'autre dit : « Halte ! »

Le comportement obéissant se distingue donc nettement par

le fait que la présence de *l'autre* est nécessaire, de l'autre qui donne un *ordre*.

Sans ordre, sans commandement, sans un autre qui commande, qui ordonne, il n'y a évidemment pas d'obéissance. Il y a liberté, incertitude, responsabilité, caprice, indifférence, mais il n'y a obéissance que s'il y a présence de l'autre (soit présence corporelle, soit présence symbolique représentée par une loi). L'obéissance est un rapport entre deux individus, celui qui ordonne et celui qui obéit, et elle est donc tout d'abord uniquement un *fait social*. Et nous pouvons donc la définir : l'obéissance est un phénomène social tel que un certain individu (celui qui ordonne) fait exécuter, ou interrompre, certaines activités par un ou plusieurs autres individus (ceux qui obéissent).

L'obéissance est donc conditionnée par l'ordre, par le commandement. Nous venons de le dire, et c'est trop évident, sans commandement il n'y a pas d'obéissance, le mot lui-même n'a plus aucune signification, l'obéissance n'existe pas. Mais, inversement, sans obéissance, il n'y a pas de commandement, et le mot n'a pas davantage de signification. Nous venons de dire en définissant l'obéissance que celui qui ordonne faisait exécuter, l'ordre suppose donc l'exécution, sinon il n'y a pas d'ordre. Si la mère dit à son petit enfant : « Reste tranquille », il n'y a ordre, commandement, que si l'enfant obéit, c'est-à-dire reste tranquille. Sinon, les paroles prononcées par la mère ne constituent pas un ordre, elles ne sont pas plus un commandement que si la mère disait à la pluie : « Cesse de tomber ». Elles sont des paroles vaines. Elles ne méritent donc le nom de commandement, elles ne sont vraiment un commandement que si elles sont suivies chez l'autre par l'obéissance, c'est-à-dire par l'exécution de l'acte commandé, ou la cessation de l'acte interdit. Il en est de même dans la classe quand le maître dit : « Taisez-vous », ou « Prenez votre grammaire latine ». Si les élèves obéissent, se taisent ou prennent leur grammaire latine, il y a commandement, sinon il n'y a que paroles vaines (1)

(1) En entendant encore un bavardage, le maître dira : « Je vous ai commandé de vous taire » Mais non, il n'a pas commandé puisqu'il n'a pas été obéi, il a prononcé des mots qui ressemblent à un commandement.

Il peut paraître superflu de rappeler de telles données, mais ce conditionnement mutuel du commandement et de l'obéissance, ce fait qu'il faut qu'il y ait commandement pour qu'il y ait obéissance et qu'il faut aussi qu'il y ait obéissance pour qu'il y ait commandement, a été bien souvent perdu de vue par les éducateurs, parents ou maîtres. On a dit que les éducateurs devaient savoir commander, on a parlé de l'art de commander. Qu'ils s'y prennent comme il voudra, ou comme il pourra, l'autre a commandé quand l'individu a obéi. Et comme l'autre veut commander, il faut que l'individu obéisse, l'ordre ne vaut que par l'exécution (comme disent les militaires), et il n'y a qu'un moyen d'obtenir l'exécution, qui est la *contrainte*.

Tous ceux qui sont, ou ont été, des *commandeurs*, n'ont jamais été d'un autre avis, et ils donneraient de l'obéissance en tant que fait social, une définition plus simple et plus brutale : l'obéissance est l'acceptation, volontaire ou involontaire, de la contrainte. Et la contrainte s'effectue grâce à l'utilisation permanente, qui doit arriver à conditionner l'individu, de la *punition*. Dans l'antiquité, l'esclave qui n'acceptait pas la contrainte, donc qui n'obéissait pas, pouvait être mis à mort. Aujourd'hui l'enfant qui ne se laisse pas contraindre, qui n'obéit pas, est souvent, dans la famille, frappé par ses parents, à l'école, mis au piquet, ou privé de jeu, ou soumis à quelque autre peine.

Car celui qui commande exige l'obéissance, puisqu'il sent bien, s'il est vraiment un commandeur, qu'il ne peut commander qu'à ce prix. Mais il fait, et il veut plus, il s'engage dans le rapport commandement-obéissance. Le commandement prend pour lui une valeur vitale. Ou le commandement est néant, comme nous l'avons montré, ou il est *création*. Commander c'est créer. Quand je dis : « En avant, marche ! », avec un immobile je crée un mobile. Quand je dis : « Taisez-vous ! », avec des parlants, je crée des muets. Quand je dis : « Rentrez en classe ! », avec des joueurs je crée des écoliers. Tout ordre est une création.

Celui qui commande est le potier (combien de fois la comparaison en a-t-elle été faite !) qui commande à l'argile, et qui éprouve à la pétrir, à la former (comme le maître forme, ou doit former l'écolier), de cet informe à créer une forme, une véritable

volupté, une joie proprement surhumaine. Le vrai commandeur, c'est-à-dire celui qui est obéi, et constamment obéi, peut se tenir pour un dieu.

Commander sans être obéi, c'est-à-dire ne pas commander, c'est être rejeté dans l'opposé de la création, dans le néant.

Certains maîtres font, tout au long de leur carrière, de constants et inutiles efforts pour sortir de ce néant, pour accéder à la création. D'autres, et pas mal de parents, évitent cette défaite humiliante et douloureuse, en s'abstenant de toute tentative d'accéder à la création, et renoncent avant d'avoir commencé. Sachant, par expérience, ou par connaissance de soi, qu'ils ne peuvent être de vrais commandeurs, ils ne se risquent pas à en être de faux. Ils se placent en dehors de cette situation sociale. Ils ne connaissent que des êtres libres à qui l'obéissance est inconnue. Des parents s'acquittent honnêtement de toutes leurs obligations parentales, hors celle-ci, et laissent leurs enfants faire tout ce qui leur plaît. Des maîtres s'acquittent honnêtement de toutes leurs obligations magistrales (« développer » leur programme, faire leurs leçons, interroger sans exiger de réponses, etc.) hormis celle-là, et laissent leurs élèves faire ce qui leur plaît.

Dans toutes ces conditions le commandement en tant que fait social n'existe pas. Ou il n'existe pas du tout, ou il n'est qu'une apparence, une ombre vaine. Là où il existe, il n'est rien autre chose qu'une réelle contrainte.

L'obéissance n'est donc pas d'abord autre chose qu'un fait, l'association de deux comportements mutuellement conditionnés. Cette association n'est d'abord utile, évidemment, qu'à un des deux personnages en présence, le commandeur, qui se trouve être le plus *fort* (pour des raisons très diverses). Le commandeur exige l'obéissance, parce qu'il en a besoin, comme nous l'avons dit, en principe, et en outre pour obtenir l'exécution d'un certain travail qui lui est utile. Cette utilité est d'abord unilatérale : l'obéissance n'est pas d'abord destinée à créer un être meilleur, elle est destinée à créer des serviteurs s'acquittant d'une

tâche dont le commandeur tirera bénéfice. Obéir dans la famille, c'est pour l'enfant ou s'acquitter de travaux (agricoles, ménagers), utiles à ses parents, ou s'abstenir de ce qui peut gêner leur activité et la réussite de leurs tâches. « Va garder les vaches (pour que je ne sois pas obligé de les garder), va enlever les mauvaises herbes (pour que je n'aie pas la peine de les arracher), balaie la cuisine (pour que je n'aie pas la peine de balayer, et balaie bien pour que je ne sois pas obligée de recommencer à balayer après toi) », et ainsi de suite. « Soyez attentifs à ce que je dis, récitez correctement votre leçon (c'est-à-dire *la mienne*), répondez correctement à mes interrogations, ne bavardez pas et ne faites pas de bruit (pour que je puisse suivre mon programme, pour que je ne sois pas obligé de recommencer à faire ma leçon après vous) », et ainsi de suite.

L'obéissant est au service du commandeur, et ce service n'est vraiment un service dont le commandeur profite qu'à condition que l'obéissance soit parfaite, et nous avons vu d'autre part que le commandement n'est vrai commandement qu'à ce prix. L'obéissant doit obéir, parce qu'il est de l'intérêt du commandeur qu'il en soit ainsi.

L'obéissance s'établit d'abord dans la vie de l'enfant parce que, dans les débuts de sa vie, elle lui est naturelle (malgré les crises d'opposition, qui ne sont que passagères, et au sujet desquelles d'ailleurs les psychologues ne sont pas d'accord). Dans la famille, un ordre donné nettement : (« Ouvre-moi la porte, donne-moi mon sac, mets le sel sur la table, prends ton manteau ») est exécuté sans difficulté de la part de l'obéissant. A quatre conditions, semble-t-il.

1) Que l'ordre soit précis, et relatif à une exécution de peu de durée.

2) Que l'ordre n'interrompe pas une activité agréable à laquelle l'enfant est occupé. (Rappelons-nous l'injonction de Mme Montessori de ne jamais interrompre l'enfant).

3) Qu'il soit positif, et le moins souvent possible négatif, l'ordre négatif, même quand il paraît nécessaire, interrompant le fonctionnement d'un intérêt de l'enfant.

4) Qu'il se réfère à une tâche, plus qu'à un comportement, c'est-à-dire qu'il concerne une action extérieure (« exécute telle opération ») plutôt qu'une modification intérieure (« tiens-toi mieux, parle plus poliment, etc. »)

Cette obéissance des premières années est relativement aisée en raison, en quelque sorte, de sa force naturelle. L'ordre constitue une véritable suggestion à laquelle une activité qui n'est pas encore formée et qui cherche sa voie, se soumet aisément. Ces tentatives de création en un individu qui est en état de continuelle création, sont aisément couronnées de succès. L'enfant est disposé volontiers à obéir, à ouvrir la porte, ou à apporter le sac, qui, en quelque sorte, tendu vers une direction d'acte, adopte celle qu'on lui indique, quelle qu'elle soit.

C'est, au reste, en partant de cette disposition naturelle aux enfants dans les premières années de leur vie, et pour les raisons que j'ai déjà indiquées, que les parents ne cessent, depuis les temps les plus reculés, de répéter que l'enfant *doit* obéir. Il doit obéir, puisque, au moins dans certaines circonstances, il obéit naturellement, et il doit obéir, puisqu'il est de l'intérêt des parents qu'il obéisse, et que, sans cette obéissance, leur commandement ne serait que vain mot. Les parents se servent d'abord de l'obéissance des enfants, pour leurs fins propres.

II

L'OBÉISSANCE ACCEPTÉE

A la longue, devant les tentatives de résistance des enfants, les parents ont apporté à l'obéissance une première justification qui modifiait cette vue intéressée. Quand l'enfant désobéissait, ils lui disaient que son obéissance était déterminée par son état d'infériorité. Leur sagesse, leur expérience, leur ont enseigné ce qu'il convient de faire, le travail à effectuer et les modes de travail, en toutes circonstances. Ils savent, et l'enfant, simplement parce qu'il est enfant, *ne sait pas*. Placé en présence d'une tâche à accomplir, d'une attitude à prendre, il reste inactif, ce dont il souffre d'ailleurs, comme nous venons de l'indiquer, et ce qui peut l'entraîner dans de fausses directions. Le commandement de l'adulte le met dans la bonne voie, et lui assure une exécution correcte.

Ainsi l'enfant doit obéir, parce que son obéissance est utile à l'adulte, mais en outre parce qu'il est enfant. On ne lui impose plus, par la contrainte, l'obéissance du plus faible au plus fort, on le persuade, ou on essaie de le persuader que l'obéissance est l'attitude naturelle de celui qui ne sait pas en face de celui qui sait, c'est-à-dire non plus l'attitude pénible du faible vis-à-vis du fort, mais l'attitude réfléchie et *respectueuse* de l'inférieur devant le supérieur.

L'obéissance est donc légitime puisqu'elle tend, et arrive parfois, à créer chez le jeune cette attitude qui la fortifie sans cesse, au point que le jeune arrive à être tout entier l'obéissant, c'est-à-dire à faire que le commandement soit toujours un vrai commandement. « Je n'ai qu'un mot à dire, un geste même à faire, et immédiatement il obéit ».

(Mais déjà, à ce stade, de l'utilité pour le commandeur, l'obéissance glisse vers l'utilité pour l'obéissant. L'obéissance lui est d'abord utile, nous pourrions dire pour sa commodité. La résistance au commandement apparaît (car il n'en est pas toujours ainsi en réalité pour l'enfant) comme constituant une fatigue que l'obéissance épargne. Il est, semble-t-il, commode, et même presque agréable, de se soumettre, et d'agir conformément à l'ordre reçu, « sans hésitation ni murmure », sans avoir la peine de réfléchir, ni de choisir. Et les parents et les éducateurs ont bien des fois insisté auprès du jeune, pour le convaincre qu'il est bien profitable et qu'il doit être bien agréable pour lui, de se laisser guider par une main ferme et fraternelle, de laisser créer en lui un être meilleur que lui-même qui opérera le rassemblement et assurera le gouvernement de toutes ses forces intérieures, « comme un savant sculpteur imprime les traits qu'il veut sur le marbre, en sorte qu'il lui donne de la tendresse, de la vie et du mouvement » (Fénelon, *Télémaque*, livre 22).

Ainsi le jeune comprendra qu'il est, aussi, de son intérêt d'obéir. Et les parents, avant les maîtres, ne manquent pas de le lui faire remarquer, à toute occasion. « C'est pour ton bien que je te fais obéir ». L'action commandée, dans bien des cas, est inutile à l'adulte : « Noue bien les lacets de tes chaussures, range bien dans ton sac d'écolier tout ce dont tu as besoin, lave-toi les mains avant de te mettre à table, etc. » De tout cela l'adulte ne tire aucun profit, ce qui se voit bien dans les familles où, par négligence, des ordres de ce genre ne sont jamais donnés. Mais c'est l'enfant qui bénéficiera d'avoir des souliers correctement lacés, de trouver dans son sac, en arrivant dans la classe, tout ce dont il a besoin.

Ainsi l'obéissance devient utilitaire dans des cas de ce genre. C'est en effet pour son bien, non plus pour l'avantage de l'adulte que l'enfant obéit. C'est lui, et non le commandeur qui

n'en tire aucun profit, qui bénéficie de son obéissance, dans les cas que je viens de citer, et dans de nombreux cas analogues.

Mais il en bénéficie plus encore qu'il ne paraît, et nous voyons ainsi apparaître peu à peu les valeurs *éducatives* de l'obéissance.

D'abord il *apprend*.

Puisque les ordres sont les fruits de l'expérience des parents, il suffira aux enfants d'exécuter les ordres pour acquérir peu à peu l'expérience. Obéir, c'est le plus souvent imiter, le commandeur donnant l'ordre, et ou bien indiquant en même temps comment l'obéissant doit s'y conformer, ou bien l'exécutant même en présence de l'obéissant. A la longue, avec la répétition des commandements toujours semblables, et des exécutions du commandement de plus en plus correctes, l'obéissance, sous la forme de l'exécution, devient parfaite. Le commandeur a créé en l'obéissant un être semblable à lui, le commandement devient inutile, l'apprentissage est terminé. Le commandement et l'obéissant ont constitué chez l'obéissant, des *habitudes*, ces *bonnes habitudes* qui sont l'essentiel de la vie morale, et l'aboutissant du couple commandement-obéissance, utile à la fois au commandeur et à l'obéissant. Ce dernier devient habitué à agir, en chaque situation, sans que l'intervention du commandeur soit nécessaire, *conformément* à la manière dont il doit agir, donc, à la manière dont il agirait si l'ordre du commandeur était intervenu.

Car c'est à un *conformisme* que doit aboutir l'obéissance par la constitution des habitudes, des bonnes habitudes. Par l'obéissance, qui prend à ce moment une valeur morale, proprement éducative, qui est une activité utile non plus seulement au commandeur, ni même au couple commandeur-obéissant, mais exclusivement à l'obéissant, l'obéissant accède à une certaine classe, la classe des gens qui se comportent comme ils doivent se comporter, c'est-à-dire, qui se comportent d'une façon morale (conforme aux bonnes mœurs, et à la moralité).

Ainsi, nous pouvons constater dans cette sorte de raccourci historique de l'obéissance, que le faible a d'abord obéi au fort parce que le fort avait besoin, pour rester le fort, de cette obéissance. Puis l'inférieur a obéi au supérieur, parce qu'il y allait de

l'intérêt de l'un et de l'autre. Puis l'obéissant a « suivi le guide », dans son intérêt en chaque circonstance, sans que le guide en retire le moindre bénéfice. Et enfin l'obéissant arrive à pouvoir se passer du guide dans telle ou telle situation particulière, parce qu'il est arrivé dans chaque situation à avoir cette disposition générale créée entièrement en lui par une activité qu'il semble bien qu'on ait maintenant le droit d'appeler *éducation*.

Par l'obéissance, le jeune a accédé à l'état qui lui a servi de modèle : il a acquis les bonnes habitudes, l'expérience. Il peut commander à son tour.

Les générations se transmettent de l'une à l'autre l'obéissance.

III

L'OBÉISSANCE VOULUE

Mais ce n'est évidemment pas assez pour conférer à l'obéissance les lettres de noblesse morale dont elle a besoin. Le conformisme a ses avantages, il place et entretient l'individu dans une situation commode dans laquelle il n'a, comme on dit, qu'à se laisser vivre, mais il le maintient aussi dans cet état de passivité, où disparaissent les notions d'effort, de mérite, de vertu auxquelles la morale attache un juste prix, et elle obtient de lui non consentement véritable, mais une acceptation, on pourrait dire une résignation.

Or les moralistes estiment que l'obéissance doit être voulue. Car, dit Mme Necker de Saussure, « si la docilité enfantine ne conduisait pas à l'obéissance voulue et préméditée, une telle disposition favoriserait dans la suite la faiblesse, l'apathie, le penchant à voir par les yeux des autres (1) ».

Car c'est là l'essentiel pour que nous puissions hausser définitivement l'obéissance au rang d'une vertu, lui conférer une valeur morale : il faut que l'obéissance soit *voulue*. L'enfant, l'élève, ne doivent pas s'en accommoder, y sentir un mol oreiller, y trouver la délivrance des soucis et des responsabilités, la garantie contre la punition possible. Ils doivent la vouloir, la considérer « comme l'accomplissement d'un devoir sacré. » (2)

(1) *L'Education progressive*, V, 6.

(2) *Id.*

Mais comment l'obéissant peut-il arriver à vouloir, le vouloir étant au contraire l'apanage du commandeur ? Le commandeur veut, et l'obéissant se conforme, se soumet à ce vouloir. Comment peut-il à la fois obéir et vouloir, qui semblent contradictoires ? Ou bien ce mot de vouloir n'est-il qu'un mot qui désigne une apparence, un véritable *jeu* de mot ?

Que veut-on dire quand on dit que l'obéissant doit vouloir l'obéissance, pour que l'obéissance soit réelle, sinon tout ce que nous avons dit sur l'accoutumance et la formation des habitudes ?

Il semble qu'on veuille dire deux choses :

La première est que l'enfant doit être amené à *comprendre* que l'obéissance est à la fois nécessaire dans les relations parent-enfant, maître-élève, c'est-à-dire qu'on doit l'aider (à quel âge) à se construire en quelque sorte une philosophie de l'obéissance. Ce qui revient à le persuader de la nécessité morale de reconnaître et d'accepter la loi du supérieur, c'est-à-dire en donnant à ce mot son sens moral, du plus expérimenté, du plus sage. L'obéissance aura pris sa valeur morale quand l'enfant, par des récits, des entretiens, des leçons, aura reconnu que quand deux individus sont en présence, il est naturel et nécessaire que celui qui est plus sage et plus expérimenté demande à l'autre une soumission à cette sagesse et à cette expérience pour devenir capable à son tour de les acquérir. Comme il comprend déjà qu'il doit écouter et accepter l'enseignement de l'adulte qui sait exécuter un certain nombre d'opérations (pratiques ménagères, scolaires) dont il est incapable, afin de pouvoir un jour les exécuter lui-même.

En second lieu, l'obéissance voulue est seule capable de résoudre une autre contradiction. On dit en effet à l'enfant, ou on lui laisse entendre, ou on s'efforce de lui faire comprendre, qu'il doit obéir pour pouvoir commander un jour. Mais que veut dire cette affirmation ? Comment l'obéissance pratiquée, prolongée, peut-elle aboutir à son contraire ? On voit une quantité d'obéissants, dans la vie familiale, dans la vie militaire, dans la vie professionnelle, d'obéissants dont on peut dire qu'ils sont des obéissants parfaits, et qui restent toute leur vie de purs obéissants, par apathie, comme dit Mme Necker de Saussure.

Mais c'est qu'il y a, aux yeux de toute une philosophie morale (1), deux hommes en nous, et que, par la croyance à cette dualité, la philosophie morale échappe à cette contradiction. Pour l'obéissant, obéir, ce n'est pas obéir à autrui, c'est obéir à soi-même. Pour que l'obéissance ne soit pas seulement soumission à une contrainte (et même dans ce cas) pour qu'elle soit vraiment apprentissage d'une vertu morale, il faut que le commandeur, autre que l'obéissant, trouve dans la personne même de l'obéissant, un autre commandeur, interne cette fois, qu'il s'associera pour la tâche commune. Ainsi le commandeur trouve un allié, et l'obéissant entend à la fois, comme on dit, la voix de l'autre conjugée avec une voix intérieure qu'il entendait mal, et qui déjà, maladroitement, sans assez de ténacité ni de clairvoyance, s'essayait à créer en lui celui que voulait le commandeur, celui qu'il doit devenir. « L'obéissance ainsi conçue, dit encore Mme Necker de Saussure, devient une vertu tout comme une autre, et demande de la fermeté. Loin de demander de l'énergie, elle en communique. L'enfant qui résiste à une tentation pour ne pas contrevenir à l'ordre de son père, (2) est ferme et soumis à la fois. »

Ainsi l'obéissance, par cette ascèse, a acquis la dignité que nous espérons. Elle n'est plus soumission passive, aisée et commode. Elle est lutte, et elle est triomphe. « Il nous faut partir en guerre, disait déjà Sénèque, et à une guerre qui ne comporte ni repos, ni permissions. »

L'obéissant porte en lui-même un commandeur, qui est sa raison (opposée aux passions). Ainsi il résout l'antinomie commandement-obéissance, il est, il peut être, il doit être commandeur et obéissant, se commander pour que l'obéissance ait un sens, s'obéir pour que le commandement ait une valeur.

(1) Et religieuse, mais on comprendra que je ne touche pas à cet aspect de l'obéissance.

(2) Et nous pouvons dire maintenant : à son ordre propre.

Tout ceci est, théoriquement fort juste, et on trouvera peut-être que je me suis trop longuement étendu sur cette analyse de l'obéissance. Mais si l'obéissance peut passer si aisément de l'esclavage à la maîtrise, comment se fait-il qu'en fait, car enfin, il nous faut bien, à côté de la théorie, voir les faits, comment se fait-il que ce passage soit si difficile, et que la désobéissance soit le défaut des jeunes dont sans trêve se plaignent les parents et les maîtres. Dans cette montée de l'esclavage à la maîtrise, comment se fait-il que tant d'enfants, d'adolescents, d'adultes, restent en route ? Cette montée, considérée du point de vue théorique, nous avait paru une pente douce, la voici devenue une ascension dont une quantité de gens, enfants ou adultes, se montrent incapables.

Une seule réponse est possible à cette question : et c'est que, au cours de cette montée, un des deux participants, l'obéissant ou le commandeur a failli à sa tâche.

— Voilà bien une grande découverte, me dira-t-on, et il n'était pas nécessaire de tant de pages. L'obéissance ne parvient que rarement à ce terme idéal que vous avez fixé parce que les enfants ne savent pas (ou ne veulent pas) obéir, ou bien, ajoutez-on quelquefois, mais plus en sourdine, parce que les parents, ou les maîtres, ne savent pas commander.

Mais, sur le premier point, il ne semble pas qu'une pareille affirmation s'accorde avec ce que nous avons dit. Il semble bien au contraire que, si sont bien sauvegardées ces quatre conditions que nous avons indiquées, les enfants obéissent assez facilement.

Evidemment, pas tous, et nous sommes bien obligés de laisser de côté pour le moment, ainsi que nous l'avons dit, le problème des enfants désobéissants. Mais enfin ils ne sont pas le grand nombre, et si les parents, au lieu, comme on dit, de monter en épingle le nombre des désobéissances qui, évidemment, gênent leur amour-propre et leur confort, au soir de chaque journée, totalisaient les obéissances, ils trouveraient assurément que celles-ci dépassent en nombre de beaucoup celles-là.

Alors ? Si les enfants, après tout, sont assez disposés à l'obéissance, c'est donc que ceux qui les prennent en charge, pa-

rents et maîtres, sont insuffisamment préparés à commander, bref, que ceux qui veulent que les jeunes apprennent à obéir, n'ont pas eux-mêmes appris à commander.

Cela s'apprend-il ? J'en doute, l'aptitude à commander ayant bien des fois été signalée comme un don, et non comme une acquisition. Alors, il faut que les parents s'examinent, essaient quelques expériences pour savoir s'ils possèdent ou non ce don, et s'ils s'aperçoivent qu'ils ne le possèdent pas, s'abstiennent de vouloir exercer une activité, je dirais presque un métier, pour lequel ils ne sont pas doués (1). Je leur recommanderais volontiers sur ce point de consulter un *orienteur*, cet orienteur éducatif qui n'existe pas encore, et qui leur dirait (mais il faut donc qu'ils apprennent à se le dire eux-mêmes) : « Vous n'êtes pas doué pour la profession de commandeur, ne vous y engagez pas » — Mais alors, si je ne commande pas, mes enfants feront ce qu'ils voudront ! — Il vaut mieux qu'ils fassent ce qu'ils veulent, que de ne pas faire ce que vous voulez. Le dommage en sera moins grand et pour vous et pour eux. Vous ne persisterez pas dans une tâche dont vous êtes incapables de vous acquitter, et qui vous impose donc un fardeau insupportable, et vous ne ferez pas vivre vos enfants dans un climat d'insécurité.

Car le vrai commandement, celui qui est suivi d'obéissance, est pour les enfants (et même les adolescents) créateur de sécurité. Dans toutes les enquêtes faites auprès d'eux, sur l'opinion qu'ils ont, à l'école, de leurs maîtres, une des qualités qu'en eux ils désirent le plus, c'est *l'autorité*. L'autorité, c'est-à-dire la réalité du commandement, du commandement suivi de l'obéissance. Le spectacle du velléitaire, dans ce domaine, est pénible, pour l'enfant, dans la famille. Il l'est encore plus à l'école. Dans la famille, le vrai commandement leur est une garantie d'ordre et de permanence qui leur est indispensable, cette certitude de retrouver les choses aux mêmes places, les opérations dans les mê-

(1) Comme ils renoncent à une profession (ou à un sport), pour lequel ils ne possèdent pas les qualités intellectuelles et physiques nécessaires.

mes temps, les parents dans les mêmes états (1). Le vrai commandement est un appui. Davantage encore dans la classe. Dans la famille, les parents sont des commandeurs, mais sont aussi des aimant, des protégeant, des aidant, etc. A l'école le maître est surtout, presque uniquement, un commandeur, c'est ainsi qu'à l'avance les élèves se le représentent, c'est ainsi qu'il se présente à eux. Et voici qu'au bout de peu de jours, les élèves s'aperçoivent qu'il est un faux commandeur, un usurpateur. Il s'est donné pour ce qu'il n'était pas, il les a trompés. Ils réagissent en manifestant leur mécontentement. Le « chahut » n'est le plus souvent que le signe d'une déception. Comme dit un élève, dans une des enquêtes, « le maître, quand nous faisons trop de bruit, dit sans cesse : vous allez voir ! Et on ne voit jamais rien ». Quand on promet aux enfants qu'ils vont voir quelque chose, ils veulent voir ce qu'on leur promet, quoi que ce soit.

Avant de commander, il faut donc que les parents sachent s'ils en sont capables, et s'ils ne le sont pas, exercent seulement les autres activités parentales. Et quant aux maîtres, qu'ils comprennent leur rôle autrement.

Mais, dans la mesure, et dans les cas où le commandement est nécessaire, deux conditions (outre celles sur lesquelles nous avons insisté) sont nécessaires.

La première, condition de la sécurité, en est la fixité ! Ce qui a été une fois commandé, pour des raisons valables, doit l'être d'une façon régulière, en toutes circonstances, (heure du lever, des repas, du coucher, durée du travail, etc.), sans jamais aucune dérogation en tenant compte simplement de l'âge et du développement des enfants. Ce qui implique que les commandements seront peu nombreux, qu'ils ne seront jamais modifiés (que pour de justes raisons, et je dirais volontiers, après entente avec les intéressés), et que les parents et les maîtres obéiront eux-mêmes à leurs propres commandements, ce qui est précisément, comme nous l'avons vu, l'attitude finale qu'ils veulent créer chez le jeu-

(1) Le temps, et les personnes importent d'ailleurs plus à l'enfant que l'espace. Il y a un certain désordre (apparent) de l'enfant, qui mériterait une étude à part.

BIBLIOGRAPHIE

- R. B. AIBAUER, Die Lehrpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers, Rabbel, Regensburg, 1954.
- A. BERGGE, Le métier de parent, Aubier, 1952.
id. Les défauts de l'enfant, 1953.
- F. CHATELAIN, La discipline dans l'éducation nouvelle, L'Ecole Nouvelle Française, Cahier n° 10.
- R. COUSINET, Le rôle du maître, id., Cahier n° 37.
id. Les sanctions, id. n° 46.
- M. DEBESSE, Les étapes de l'éducation, Presses Universitaires, 1952.
- R. HUBERT, Education morale, Bourrelier, 1948.
- M. KEILHACKER, Le maître idéal d'après la conception de l'écolier, trad. fr., 1931.
- M. RUMI, Questa Gioventù, Rome, Institut de Pédagogie de l'Université, 1954.



VIE DU MOUVEMENT

Le recouvrement des abonnements a occasionné, pour la dernière année de l'E.N. F., beaucoup de travail à notre Secrétariat, et naturellement, beaucoup de frais à notre mouvement. Plusieurs de nos abonnés, qui n'ont réglé leur abonnement qu'en mai ou en juin, nous ont fait l'amical reproche de ne le leur avoir pas réclamé plus tôt. Pouvons-nous à leur tour leur faire l'amical reproche de ne l'avoir pas réglé plus tôt, ce qui nous aurait évité la peine de le leur réclamer ? Si nos abonnés voulaient bien, ainsi que nous le leur demandons chaque année, régler leur abonnement dès réception du premier numéro de l'année (celui-ci), si seulement un millier d'entre eux voulaient bien se conformer, dès maintenant, à cette suggestion, ils rendraient à l'Ecole Nouvelle Française, à laquelle ils sont si attachés, depuis douze années, un grand service. Dès maintenant, nous leur demandons ce service, et nous les remercions à l'avance de nous le rendre.

INFORMATIONS

Le temps passe, et les institutions vieillissent. Mais la vieillesse, qui marque un affaiblissement de l'individu, est signe de force pour une institution. C'est donc avec plaisir que nous avons vu cette année les C.E.M.E.A. célébrer leur 20^e anniversaire. Mlle de Failly, qui a fondé le mouvement et le dirige encore à l'heure actuelle, en retrace l'histoire d'une façon vivante, depuis sa rencontre avec A. Lefèvre, dans le dernier numéro de sa revue *Vers l'Education Nouvelle*. Elle montre le rapide développement d'un mouvement qui a joué dans l'organisation des colonies de vacances le rôle que l'on sait, développement dont on sait aussi qu'elle a été la principale ouvrière. Et on aura plaisir à lire la reproduction de l'article dans lequel Juliette Pary présentait, dès 1937, aux lecteurs d'un journal hebdomadaire, Mlle A. Goldenbaum et son pipeau.

Il ne faut pas que ces vivants, bien vivants, nous fassent oublier de rendre hommage à la mémoire d'un mort à qui l'éducation nouvelle doit tant, et de célébrer le centenaire de la naissance d'Alfred Binet, le créateur en France de la pédagogie expérimentale, et l'inventeur de la première échelle métrique de l'intelligence. Ses travaux sont trop connus pour qu'il soit nécessaire de faire autre chose que d'en rappeler le souvenir. Nous sommes tous, directement ou indirectement, ses élèves.



Notre collaborateur M. G. Miaret vient de soutenir brillamment ses thèses de doctorat dont la principale est consacrée à la pédagogie des mathématiques (Thèse complémentaire: La formation du professeur de mathématiques). Il a été reçu avec la mention très honorable. Nous l'en félicitons très chaleureusement.



NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

J. CAPELLE, *Vita latina* (Ed. Aubanel, Avignon, 1957).

C'est un écho, et un écho sonore, à plusieurs voix, de ce Congrès international du Latin vivant qu'avait organisé l'an dernier à Avignon M. le Recteur J. Capelle, et que nous avons signalé à nos lecteurs. Cette petite brochure contient sur la question un certain nombre de vues fort diverses exprimées en français, en latin et en espagnol, par des collaborateurs de différents pays. On souhaite sans doute que le latin, puisse redevenir une langue parlée par les élèves, ce qui serait conforme en effet à l'acquisition naturelle de la langue maternelle, et constituerait une véritable méthode active. Est-ce possible ? M. Brun-Laloi, se fondant en partie sur sa propre expérience, est bien sceptique. Un professeur de Colombie, M. E. M. Beltran, fait justement remarquer qu'il faudrait au moins, puisque les promoteurs du latin vivant voudraient en faire un langage international, que dans tous les pays le latin soit prononcé de la même façon, ce qui est loin d'être le cas. M. Bonnet écrit qu'« on peut avancer, sans crainte d'être contredit, qu'après 6 longues années d'études les latinistes de nos lycées et collèges sont incapables de lire une page d'un auteur ancien. Car ce n'est pas lire que de traduire en 3 heures à coups de dictionnaire 20 lignes de Cicéron

ou de Tite-Live, et ceux qui ont examiné en latin à l'oral les candidats au baccalauréat pourraient dire combien cette épreuve est décevante. La langue n'est pas sue ; on ne connaît pratiquement rien de l'histoire ou même de la vie des Romains, rien de leur pensée. Peut-on dans ce cas parler sérieusement de culture ? Je ne le crois pas ». Il est donc évident que c'est l'enseignement du latin qui est en cause. Notre collaborateur signalait déjà, il y a 3 ans, « la prédominance continue, massive, de l'enseignement du latin à coups de règles et de mécanismes appris par cœur, assés dès les premières semaines, et bien capables de tuer dans l'œuf cet intérêt spontané que l'enfant porte à une langue nouvelle. De là, ajoutait-il, ces bataillons d'« antilatinistes » malgré eux, devenus, au cours de leurs six années d'études, imperméables à ce que la culture latine a de meilleur et qui abordent leur version du baccalauréat avec, pour seules armes efficaces, un peu de flair, un peu de chance, et beaucoup de dictionnaire ». (1) Il est heureux que le Congrès d'Avignon, et la présente brochure

(1) Voir notre cahier 26 : *Vers une rénovation de l'enseignement de latin* où a été esquissée une véritable méthode active de l'apprentissage du latin.

aient permis de revenir sur ce problème de méthodologie, qui est ici essentiel.

La *Vita latina* comprend, car il faut savoir *utili miscere dulce*, un ingénieux arrangement en latin de la chèvre de Monsieur Seguin, de M. M. Lefauvre, et de bien jolis vers latins de M. G. Eberlé, scandés et rimés à notre mode.

R. C.

H. de GOBINEAU et R. PERRON, génétique de l'écriture et étude de la personnalité, essais de graphométrie. Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1954.

C'est un ouvrage assez impressionnant, qui produit sur le lecteur l'impression un peu trouble que signale M. Zazzo dans son excellente préface. La difficulté dans toute entreprise de ce genre est, comme il l'indique bien, qu'il faut à la fois utiliser l'intuition, dont aucun graphologue ne peut se passer, et les données statistiques nécessaires à toute opération scientifique. Si bien que, dans ce domaine, même un appareil statistique parfait (en est-il ?) repose

sur une intuition, toujours contestable. Cette intuition, les auteurs la justifient de deux manières : d'une part en permettant en quelque sorte au lecteur un contrôle grâce à la présentation en fac-similés de 80 types d'écriture, présentation grâce à laquelle le lecteur peut confronter sa propre intuition avec celle des auteurs, et probablement même (c'est sans doute ce qu'ils espèrent) corriger peu à peu cette intuition à l'aide de la leur. En second lieu les auteurs ont procédé à une analyse, aussi détaillée que possible, des éléments auxquels ils donnent le nom de *composantes* qui constituent une écriture qu'il s'agit ensuite de mesurer, selon le nombre de ces composantes (composantes enfantines, ou composantes E ; composantes adultes, ou composantes A), et la part relative de chacune d'elles, dans telle écriture, la composante P, qui aboutit à la connaissance de la personnalité du scripteur.

Sur tous ces points, on ne sera pas toujours d'accord avec les auteurs, mais il y a là une belle tentative pour donner à la graphologie un caractère scientifique.

R. C.



l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle

Président d'honneur : Adolphe FERRIERE

Président fondateur : François CHATELAIN

Directeur : Roger COUSINET

L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE a pour but le progrès et l'extension d'une éducation nouvelle désintéressée, étrangère à toute autre préoccupation que celle de l'épanouissement physique, moral et spirituel de l'enfant.

Elle veut faire de l'école une vie ; de l'enfant un être discipliné dans la liberté ; de la classe une vraie communauté enfantine.