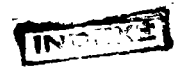


FARIS, le 13 avril 1951

Distribution limitée

Original français



ORGANISATION DES NATIONS UNIES  
POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE

EDUCATION DE L'ENFANCE

PLAN D'ACTION DE TROIS ANS

RELATIF AUX RESOLUTIONS 1.314 et 1.3141 DU PROGRAMME 1951

ET AUX ACTIONS PREVUES

PAR LES ARTICLES A.27, A.271, A.272 et A.273

DU PROGRAMME DE BASE DE L'UNESCO

par

M. le Professeur Jean Piaget,  
Directeur du Bureau international d'Education  
Président de la Commission nationale suisse pour l'Unesco  
Membre du Conseil exécutif de l'Unesco.

Résolutions du Programme 1951 :

Le Directeur général est autorisé :

- 1.314 à prendre des mesures, en collaboration avec les Nations Unies et les Institutions spécialisées, afin de s'assurer la participation de tous les Etats membres à des programmes d'éducation destinés à favoriser le développement sain, au point de vue mental et social, des enfants d'âge préscolaire et de ceux qui fréquentent les classes du premier degré, en vue de jeter les bases de la coopération internationale ;
- 1.3141 et à cette fin le Directeur général étudiera les moyens par lesquels l'Unesco pourrait entreprendre l'exécution d'un programme de longue haleine et notamment la possibilité et l'utilité d'organiser une conférence mondiale dont la réunion serait précédée de deux ou trois années de recherches et d'études dans les Etats membres.

## INTRODUCTION

Il peut paraître paradoxal de construire un plan d'action de longue haleine concernant simultanément les formes élémentaires ou les conditions préalables de l'éducation pour la compréhension internationale, aux niveaux préscolaire et primaire (soit, en principe, de 2 à 3 jusque vers 14 à 15 ans) et les mesures à prendre en vue d'une éducation préventive, ou même d'une rééducation proprement dite, du point de vue de la santé mentale et sociale des enfants de ces niveaux.

En réalité la chose est plus naturelle qu'il ne semble au premier abord. En effet, l'éducation internationale ne se réduit nullement, aux âges envisagés, à un enseignement au sens étroit du mot, et encore moins à un enseignement verbal. Elle suppose au contraire - condition préalable sine qua non du succès et même de la simple compréhension d'un tel enseignement - la formation d'attitudes intellectuelles et morales engageant la personnalité entière et le comportement social, sous tous ses aspects, de l'individu à éduquer. Il en est ainsi de l'éducation pour la compréhension internationale comme de l'éducation scientifique, qui suppose, elle aussi, la formation préalable de certaines attitudes (d'objectivité, de cohérence, etc.) ou de l'éducation artistique, etc. Or, il se trouve que ces attitudes intellectuelles et morales exigées par l'éducation pour la compréhension internationale sont précisément les attitudes les plus générales et les plus nécessaires à un développement normal, dans la société actuelle, du point de vue de la santé mentale des individus.

Effectivement, les deux fondements essentiels de l'éducation internationale peuvent être caractérisés comme suit, l'un étant relatif à l'activité personnelle de l'individu et l'autre à son comportement social :

(1) La conquête d'une autonomie intellectuelle et morale suffisante, permettant l'exercice d'une pensée libre, le développement de l'esprit critique et la capacité de résister aux pressions multiples de l'entourage et aux propagandes de tous genres. (2) La formation d'une attitude sociale de réciprocité, susceptible d'être généralisée par étapes progressives, dès les rapports élémentaires du petit enfant avec ses camarades jusqu'aux relations entre groupes sociaux de plus en plus larges.

L'effort éducatif, en ce qui concerne le premier de ces deux objectifs doit donc consister à favoriser tout ce qui est activité libre et créatrice de l'individu. On n'a pas assez réfléchi, en effet, à la contradiction fondamentale qui existe entre l'idéal d'une éducation internationale devant conduire à la compréhension et au respect des autres peuples, ainsi qu'à des sentiments de solidarité et d'amitié à leur égard, et les méthodes ou les objectifs inconscients (d'ailleurs parfois conscients) de l'éducation traditionnelle, fondée sur les rapports de soumission intellectuelle et morale. Il

est, en effet, à peu près assuré que, sans un effort délibéré et systématique dans le sens d'une réciprocité entre les diverses cultures, le but principal de l'école est de subordonner de façon plus ou moins exclusive l'individu au groupe national : ce but n'est donc pas seulement (ce qui serait entièrement légitime) de préparer l'intégration naturelle des individus à ce groupe, mais il est en général de façonner leurs manières de penser et de sentir en fonction uniquement des traditions ou des impératifs actuels de la nation. Or, à supposer que l'on veuille lutter contre un tel exclusivisme et développer la compréhension et le respect des autres peuples, ainsi que le sens de la solidarité ou de la réciprocité entre les nations, il n'en reste pas moins que la méthode consistant à imposer des vérités toutes faites, grâce à l'enseignement magistral, et des règles toutes faites, grâce à la discipline scolaire, conduit l'individu à la soumission intellectuelle et morale eu égard au milieu adulte qui l'entoure. Même si, en leur contenu, l'enseignement est international et la discipline libérale, le seul fait de les transmettre tout élaborés revient à les dénaturer et constitue un obstacle à l'éducation internationale, car l'attitude internationale suppose la liberté d'esprit et l'esprit critique, tandis qu'une éducation fondée sur l'autorité de l'adulte conduit l'enfant à l'hétéronomie et à la soumission. En ce qui concerne en particulier l'esprit critique, l'attitude internationale requiert, et aujourd'hui plus que jamais, le pouvoir de résister aux pressions des opinions publiques et des idéologies, tandis que l'éducation traditionnelle conduit à accepter du dehors des vérités déjà construites, au lieu de les réinventer et d'apprendre ainsi, dans la libre recherche, à remettre en question et à vérifier toute affirmation, si autorisée soit-elle. En un mot, la première condition de l'éducation internationale consiste à développer l'esprit de libre recherche et le besoin de vérification, du point de vue de l'intelligence, ainsi que la liberté et la capacité d'évaluation critique qui caractérisent l'autonomie morale. La première qualité d'un citoyen du monde est de savoir, tout en restant fidèle aux points de vue de sa cité ou de son pays, les situer dans l'ensemble des autres points de vue possibles, et ceci suppose une liberté intellectuelle et morale que seules permettent d'atteindre les méthodes mettant l'activité personnelle au-dessus de la répétition et de la soumission.

Le second des objectifs fondamentaux de l'éducation internationale est la formation d'un esprit de réciprocité. Or, ici à nouveau, il y a, qu'on le veuille ou non, contradiction dès le départ, entre l'unique rapport social utilisé par l'éducation traditionnelle - l'autorité de l'adulte sur l'enfant - et cette réciprocité entre égaux qui seule permettra l'établissement de relations normales entre les groupes nationaux, même si l'un est puissant et grand et l'autre faible et modeste. En effet, rien n'est plus difficile que de parvenir à un esprit véritable de réciprocité intellectuelle et morale

entre sociétés nationales et toutes les tragédies du monde actuel tiennent sans doute à cette incapacité où se trouvent les humains de conserver à l'échelle des relations entre les peuples cette réciprocité qu'ils ont déjà tant de peine à entretenir dans les relations entre petits groupes sociaux et même dans les relations entre individus. Former un esprit de réciprocité suppose donc une éducation qui, dès le départ, procède de ce comportement social, c'est-à-dire qui habitue les enfants à collaborer entre eux dès les activités les plus humbles pour qu'ils deviennent capables de coopération aux étages successifs de leurs conduites sociales ultérieures, nationales et internationales. Or, la réciprocité n'étant possible qu'entre égaux, ou entre individus agissant librement comme s'ils étaient égaux, c'est toute la question des activités sociales des enfants entre eux qui est ainsi soulevée à titre de technique fondamentale de l'éducation internationale, par opposition aux rapports d'autorité utilisés communément entre enfants et adultes. Si l'éducation internationale suppose une éducation à base d'activité libre, elle requiert également, dès les racines et en étroite connexion avec le développement de l'autonomie intellectuelle et morale, une éducation à base de vie sociale entre enfants, l'autonomie et la réciprocité constituant les deux aspects complémentaires de cette libre recherche dans la coopération qui caractérise toutes les méthodes pédagogiques "nouvelles".

On voit alors qu'il n'y a rien d'artificiel à lier les problèmes de l'éducation internationale élémentaire, c'est-à-dire de ses approches successives durant les périodes préscolaire et primaire, aux questions relatives à l'éducation préventive, du point de vue d'un sain développement mental et social. D'une part, les désadaptations caractérielles et sociales de l'enfance ne sauraient comporter, à titre de remèdes généraux, que la restauration d'une libre activité et que la réintégration du sujet individuel dans un réseau de rapports sociaux à base de réciprocité et de coopération. C'est pourquoi les communautés d'enfants qui, en tant de pays, ont fourni le meilleur instrument de réadaptation mentale et sociale constituent en même temps la meilleure des préparations à la solidarité et à la compréhension internationales. D'autre part, l'éducation préventive qui doit servir d'instrument prophylactique contre les troubles possibles du développement mental et social, trouve sa forme la plus adéquate dans les procédés modernes de la pédagogie active ainsi que dans l'utilisation des formes spontanées de la vie sociale entre enfants, et ces procédés complémentaires sont précisément ceux qui sont les plus propres à former ces hommes à la fois libres et conscients de leur solidarité qui représentent aujourd'hui les meilleurs citoyens du monde.

Un plan de travail adapté à la double exigence des articles 1.314 et 1.3141 (programme 1951) et A.27 (1, 2 et 3) du programme de base, votés aux Conférences générales de l'Unesco, doit donc procéder par étapes,

selon deux sortes d'approximation convergentes : 1° Il s'agit, d'une part, de suivre le développement naturel de l'enfant en partant des activités et des relations sociales les plus élémentaires jusqu'au moment où toutes deux seront susceptibles de se différencier suffisamment pour s'intégrer dans le système des relations internationales ; 2° Il s'agit, d'autre part, de prévenir à chaque étape les déviations possibles ou d'examiner les méthodes de réadaptation, en se référant à une éducation préventive ou normale qui est celle-là même conduisant l'enfant à déployer ses activités et à développer ses rapports sociaux dans le sens de cette autonomie et de cette réciprocité nécessaires par ailleurs à l'éducation internationale.

### PLAN DE TRAVAIL

Nous développerons tout d'abord le plan de travail selon l'ordre logique indiqué en conclusion de l'introduction précédente, et avec une numérotation indépendante des articles du programme de l'Unesco. Après quoi seulement, nous ferons des suggestions sur l'ordre chronologique à suivre pour son exécution, ce qui permettra de rétablir la correspondance avec la numérotation du programme de l'Unesco.

#### I. Education familiale

Si délicat qu'il soit pour l'Unesco de s'occuper de l'éducation familiale (ce qui nous obligera à imaginer des biais pour présenter la chose, à renverser l'ordre chronologique d'exécution par rapport à l'ordre logique et à trouver les moyens d'action les plus appropriés pour ne pas inquiéter l'opinion), il n'en est pas moins indispensable de partir de ce palier élémentaire, en vertu des trois considérations suivantes : (a) les recherches sur ce qu'on a appelé l'"hospitalisme" (éducation en des établissements hospitaliers d'enfants sortis de leur milieu familial) ont montré que l'importance du milieu familial pour le développement normal est plus grande encore qu'on ne l'a toujours admis et qu'on ne l'admet généralement ; (b) un grand nombre de troubles caractériels sont la conséquence de fautes ou insuffisances de l'éducation familiale ; (c) du point de vue de l'éducation internationale elle-même, les facteurs familiaux sont d'une importance certaine, parce que, d'une part, c'est au sein de la famille que se forment, en général, les premières attitudes sociales et parce que, d'autre part, l'adolescent est toujours plus ou moins porté, selon ses rapports familiaux (conscients ou inconscients, ceux-ci remontant jusqu'à la petite enfance), soit à suivre la ligne d'action et à adopter les opinions sociales ou politiques de son milieu, soit à en prendre le contre-pied à des degrés variés. Ce facteur des rapports ou conflits entre générations a joué un rôle certain en plusieurs mouvements politiques

d'avant-guerre, (en particulier le nazisme) et l'éducation internationale ne saurait en négliger la portée.

Il y aurait donc lieu de prévoir sous I (éducation familiale) au moins trois sortes de recherches et d'action à ces différents points de vue :

I 1. Faire la mise au point des connaissances psychologiques acquises dont l'application est indispensable à une saine éducation familiale et à la rééducation des individus victimes des erreurs ou insuffisances de certaines formes de la pédagogie familiale. Il y aurait lieu, à cet égard, de mettre en évidence l'action des relations inconscientes avec les parents, du "surmoi", de l'autorité sous ses différentes formes, des punitions (notamment des punitions corporelles), des relations entre aînés et cadets, des sentiments d'infériorité d'origine familiale, et de tous les autres facteurs susceptibles d'exercer une influence durable (jusqu'à l'adolescence ou toute la vie). Une comparaison entre l'enfant élevé en différents milieux familiaux typiques et l'enfant privé de milieu familial (hospitalisme) serait particulièrement instructive.

Cette partie I 1 du plan de travail pourrait être exécutée soit par un groupe d'experts réunis en comité pour dresser la liste des facteurs psychopédagogiques les plus importants et des résultats psychologiques et médico-psychologiques immédiatement utilisables, soit par quelques experts chargés de rédiger une brochure courte et simple. Il y aurait lieu de choisir quelques spécialistes de la psychanalyse infantile (Anna Freud, Mélanie Klein, Marg. Löwenfeld, Germ. Guex), du sentiment d'infériorité et des troubles de la valorisation (Ch. Odier), de l'"hospitalisme" (Spitz ou Käthe Wolf et la spécialiste du "Centre international de l'Enfance" bien renseignée à cet égard) et un ou deux psychologues de l'enfance non inféodés au freudisme.

Une collaboration avec l'OMS et avec les spécialistes de l'hygiène mentale et de la psychiatrie infantile serait en outre nécessaire, de manière à compléter l'étude psycho-pédagogique par une étude des déviations pathologiques constituant l'exagération des phénomènes courants, ainsi que par une étude des moyens généraux de rééducation (voir plus loin sous V3). Mais l'accent serait à mettre ici sur l'éducation préventive et sur les conditions nécessaires d'une rééducation familiale normale, plus que sur l'aspect pathologique et rééducatif.

I 2. Examiner la situation actuelle des ligues d'éducation familiale et favoriser tout mouvement susceptible de contribuer à l'éducation des parents, dans le sens non pas d'une pression en un sens quelconque mais d'une information exacte sur les conséquences générales des procédés

les plus courants (confiance ou autorité, punitions, etc) qu'ils sont conduits à employer.

Une attention spéciale serait portée sur les ligues de parents et les organisations tendant à rapprocher la famille et l'école.

I 3. Une enquête pourrait être conduite en collaboration avec le Département des Sciences sociales sur les conflits entre générations et le rôle (positif ou négatif) de la famille dans les attitudes sociales (notamment nationales ou internationales) de l'adolescent. La recherche la plus simple à cet égard consisterait par exemple (en connexion avec les recherches déjà faites sur le développement de l'idée de patrie et des attitudes relatives aux autres peuples) à déterminer, en différents milieux représentatifs, jusqu'à quel point et sous l'influence de quels facteurs, l'adolescent adopte les attitudes de son milieu familial ou en prend le contre-pied.

## II. Les crèches et garderies d'enfants

Entre la famille et l'école maternelle s'insère parfois une institution dont l'importance pédagogique peut être grande : dans les régions industrialisées et partout où la mère est éloignée de son foyer par les nécessités de son travail, des crèches ou garderies d'enfants se substituent à la famille, en attendant l'âge de l'entrée à l'école. Or, en de tels milieux, le petit enfant fait une série d'expériences nouvelles, relatives les unes à des activités très variées (jeux, matériel de construction, etc.), les autres aux échanges sociaux (notamment avec de nouveaux camarades qui le sortent du cercle familial habituel). Il existe des crèches ou garderies excellentes qui mettent à profit cette situation intermédiaire pour organiser une véritable éducation préscolaire. Il en est au contraire où l'on ne fait rien et où l'enfant acquiert une série d'habitudes nocives. Il est donc nécessaire, en relation avec l'éducation préscolaire préventive, de prévoir une double recherche :

II 1. En collaboration avec l'OIT (qui fournirait sans doute des données sur la difficulté des travailleurs de sexe féminin à assurer l'éducation de leurs propres enfants) et éventuellement avec la Ligue internationale pour l'éducation préscolaire, une enquête pourrait être faite sur l'organisation des crèches et garderies d'enfants dans les différents pays, sur leur activité éducative et la préparation du personnel responsable.

II 2. Il faudrait ensuite étudier les moyens d'action, en liaison tant avec les mouvements d'éducation familiale qu'avec les organisations d'éducation préscolaire. Action difficile parce que dans la plupart des

pays tout est à organiser, mais action pouvant se faire par l'intermédiaire d'organisations privées ou éventuellement par publication des résultats obtenus en certaines expériences privilégiées susceptibles de servir d'exemples ou de stimulants (je n'en connais pas mais il doit y en avoir aux U.S.A. ou au Royaume-Uni).

### III. Education préscolaire officielle (écoles maternelles)

Le rôle formateur de l'éducation préscolaire apparaît de plus en plus important. Il peut même être considéré à certains égards comme décisif à titre de condition préalable de l'éducation ultérieure. Dans la mesure, en effet, où l'action précède la pensée et où cette dernière est une action intériorisée, il est indispensable au développement normal et complet de l'enfant d'avoir passé par une période d'activité spontanée, de manipulation et d'expérimentation où il prenne contact, par l'action, avec les notions essentielles (classifications, nombre, espace, etc.) et les symboles ou les signes (dessin libre et lecture globale liée à l'action) qui lui serviront ultérieurement : il construit ainsi, à proprement parler, la substructure active et pratique en dehors de laquelle toutes les constructions mentales ultérieures ne demeureraient que verbales. D'autre part, dans la mesure où il travaille librement (avec tous les intermédiaires entre le jeu initial et le travail suivi), et où il est libre de parler en agissant, il passe par tous les intermédiaires entre l'activité individuelle et le travail en commun : à cet égard également, il apprend en expérimentant lui-même et procède du présocial au social par tâtonnements multiples. Ce n'est donc pas sans raison que l'article 1.314 du programme 1951 de l'Unesco, au point de vue de l'éducation internationale, et tous les travaux des spécialistes de l'enfance inadaptée, au point de vue de l'éducation préventive, attribuent une importance particulière à la période préscolaire : c'est là que se forment les premières attitudes d'activité constructive spontanée ou de soumission passive, de collaboration avec les semblables ou d'égoïsme.

Il est vrai que l'éducation préscolaire officielle n'en est plus à ses débuts comme l'éducation familiale ou les institutions préscolaires en marge de l'école (crèches, etc.) et, en de nombreux pays, l'école maternelle ou enfantine est fort répandue et très vivante. En outre il existe des organisations non gouvernementales nationales (comme en Grande-Bretagne : la Nursery School Association of Great Britain) ou internationales (Association mondiale pour l'éducation préscolaire et les sociétés montessoriennes) qui ont pris leur cause en main. Mais il reste deux progrès essentiels à accomplir : la généralisation d'un tel enseignement et surtout le perfectionnement de ses méthodes dans le sens d'une activité en quelque sorte expérimentale conduisant à la construction spontanée des notions ainsi qu'aux habitudes de vérification, et dans le sens du travail en petits groupes sociaux.

A cet égard, on pourrait prévoir un plan de travail en trois ou quatre étapes de la part de l'Unesco :

III 1. Charger une organisation internationale non gouvernementale et spécialisée de recueillir une documentation, non pas sur toutes les méthodes et toutes les réalisations de l'enseignement préscolaire, mais sur les réalisations les plus représentatives et les plus récentes intéressant les attitudes sociales et les attitudes actives. En choisissant quelques-unes des meilleures écoles dans une vingtaine de pays on ferait porter l'enquête sur deux ou trois questions-types permettant la comparaison. Du point de vue des attitudes sociales, on examinerait par exemple quelles sont les modalités du travail en groupes, de la conversation entre enfants (durant le travail ou dans les jeux), de l'organisation des jeux collectifs, etc., de manière à pouvoir dissocier le rôle de l'institutrice et celui des enfants eux-mêmes. Du point de vue de l'activité personnelle, on examinerait quelques questions cruciales de l'enseignement de la lecture ou de l'initiation au nombre (classifications, composition et décomposition d'ensembles, etc.).

III 2.1. Soumettre cette documentation à un éducateur spécialiste pour étude comparative ; cette étude dégagerait les caractéristiques nouvelles de l'enseignement préscolaire sur les points considérés et situerait ces caractéristiques par rapport aux données connues (par rapport aux principaux mouvements classiques : Froebel, Montessori, Decroly, Audemars-Lafendel, etc.).

III 2.2. Concurrément ou en connexion avec III.2.1 la même documentation serait analysée par un psychologue du point de vue des convergences ou divergences entre les résultats obtenus et les données actuellement connues sur le développement de l'enfant entre 4 et 7 ans (du point de vue des activités intellectuelles et des attitudes morales et sociales).

III 3. Ces études préparatoires seraient alors soumises à un stage d'études pratiques réunissant les personnalités les plus représentatives de l'enseignement préscolaire et chargé de déterminer ce que l'on peut attendre aujourd'hui des écoles maternelles quant à la formation des activités expérimentales et des attitudes sociales, du double point de vue de l'éducation normale préventive et de l'éducation internationale.

Les documents issus de III 2.1 et III 2.2 seraient publiés ou multipliés pour servir de base de discussion au stage.

#### IV. Enseignement du premier degré (7-15 ans)

Si l'école maternelle joue un rôle décisif à titre de préparation des attitudes expérimentales et sociales, c'est durant toute la période de 7-8 à 14-15 ans que ces attitudes se consolident et donnent lieu à une organisation mentale stable. C'est en particulier à partir de 7-8 ans que l'enfant devient capable d'une logique concrète cohérente et de rapports suivis de coopération, sources d'autonomie morale et de réciprocité. Tant du point de vue de l'éducation internationale que de celui d'une éducation normale préventive, les problèmes cruciaux dont le plan d'action doit chercher à favoriser la solution sont donc les problèmes de méthode : c'est dans l'exacte mesure où les méthodes sont "actives" et font une part prépondérante à la coopération entre enfants que se développeront chez ceux-ci une pensée libre, soucieuse de vérification, et une attitude de réciprocité, tandis que toute méthode centrée sur l'autorité du maître, du manuel ou de l'adulte en général retardera la formation de telles attitudes.

Il n'est assurément pas question de prévoir ici un plan d'action portant sur la totalité des méthodes et des branches de l'enseignement primaire, ce qui supposerait 10 et non pas 3 années de travail, mais il est possible de faire porter l'accent sur quelques points centraux de ces méthodes, tels la part d'activité personnelle et la part de la collaboration entre enfants dans les branches où la vérification est possible, puis d'étudier la manière dont ces expériences vécues par l'enfant sont ensuite intégrées dans l'enseignement international spécial ou général.

IV 1. Le premier point à étudier serait donc l'extension réelle des méthodes actives, dans l'enseignement officiel du premier degré, et ceci dans le but d'en favoriser l'extension. Or, il ne faut pas se dissimuler la grande difficulté d'une telle investigation : tout le monde parle des méthodes actives et elles ne sont en fait appliquées qu'en une très faible mesure ! Une telle situation devrait pouvoir être mise en pleine lumière et donner lieu à un examen extrêmement attentif, car les destinées d'un enseignement normal et de la formation de personnalités autonomes, bref "le plein épanouissement de la personnalité" que l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme assigne pour but à l'éducation, sont liés de près à de telles considérations.

Il s'agirait donc de trouver des caractéristiques non équivoques des méthodes actives et de vérifier, à la lumière de tels critères, dans quelle mesure elles sont appliquées. Les caractéristiques essentielles pourraient être définies comme étant (1) la possibilité, au moins partielle, pour l'élève de découvrir ou de réinventer par lui-même les vérités enseignées (c'est-à-dire en étant simplement stimulé par la situation, le matériel, les questions posées, etc, et non pas conduit pas à pas comme au cours d'une "leçon") ; (2) le développement d'un esprit personnel de

vérification (vérification par l'expérience ou preuve déductive) distinct du simple acquiescement aux raisonnements du maître ou du manuel.

Cela étant, la méthode active peut être pratiquée à des degrés divers en toutes les branches (sciences naturelles, mathématiques, langues, orthographe, etc.) mais jusqu'à quel point l'est-elle ?

Nous avons peine à croire qu'une telle enquête pourrait être menée par simples questionnaires, sinon auprès de certains éducateurs connus en des écoles spécialisées à cet égard. Les questionnaires auprès d'administrations officielles ne donneraient lieu qu'à des réponses tirées des instructions ministérielles, et ces réponses montreraient bien le désir général de faire appel, plus que par le passé, à l'activité des élèves, mais sans renseigner sur l'état de fait.

La meilleure méthode consisterait sans doute à faire un choix d'écoles connues ou d'éducateurs de premier plan, qui fourniraient non pas un rapport sur leur pays mais un exposé de quelques expériences précises et sûres. Une fois en possession de deux ou trois bons documents, ils pourraient être distribués à titre d'indication pour en obtenir d'autres.

IV 2. En connexion avec cette première enquête, ou à titre distinct, il faudrait remettre au point l'ancienne recherche du BIE sur l'utilisation des méthodes de travail par équipes. La formation simultanée d'une pensée libre et d'une pensée susceptible de réciprocité exige, en effet, la possibilité d'une collaboration entre les élèves eux-mêmes. Tant l'invention que la vérification sont stimulées par le travail en commun et celui-ci constitue le meilleur des procédés éducatifs pour habituer l'esprit à la coordination des points de vue, c'est-à-dire à cette réciprocité intellectuelle qui est l'un des caractères fondamentaux de l'esprit international.

L'ancienne enquête du BIE n'a pu être conduite par questionnaire auprès des Ministères de l'Instruction publique. Ici encore il s'agirait de trouver et de choisir un certain nombre d'éducateurs spécialisés, de pionniers ou de réalisateurs du travail par équipes, puis de rassembler quelques documents de première main sur des expériences de valeur.

IV 3. Quant à l'autonomie et à la réciprocité morales, seules les méthodes de selfgovernment ont constitué jusqu'ici un instrument éducatif efficace. S'il s'agit donc d'instaurer une éducation internationale qui ne se réduise point simplement à des leçons verbales mais qui s'appuie sur l'expérience vécue du civisme et de ses difficultés, il faut prévoir dès l'école un apprentissage de la coopération distinct des relations entre maîtres et élèves et fondé sur l'autonomie et la réciprocité elles-mêmes. Le selfgovernment peut à cet égard présenter les formes les plus diverses : simple organisation du travail en commun par les élèves eux-mêmes, responsabilité de la discipline collective, organisations parascolaires

(coopératives scolaires, clubs, etc...).

Il s'agirait donc d'établir une liste de ces possibilités internes ou parascolaires, en ayant en vue, dès le départ, l'utilisation de certaines d'entre elles au point de vue international, et d'établir ici à nouveau, un recueil d'expériences topiques (pouvant servir de modèles) plus qu'un inventaire exhaustif (qui ne serait alors ni sincère ni même complet).

Sur ce point également on pourrait repartir de l'ancienne enquête du BIE, mais qui n'est à jour ni du point de vue des établissements intéressants ni de celui des variétés possibles de selfgovernment.

Une comparaison détaillée devrait être faite entre le selfgovernment dans les établissements ordinaires (internats recevant des élèves qui vivent dans leur famille), les internats et les communautés d'enfant proprement dites. Ne pas oublier à cet égard les expériences initiales de Carcino à Civita-Vecchia que nous avons signalées à la Conférence de Florence.

IV 4. Etant admis qu'une éducation active, avec travail par équipes et selfgovernment, constitue la condition préalable nécessaire à toute éducation internationale, il s'agit ensuite d'examiner comment l'ensemble des expériences ainsi vécues par l'enfant, là où elles le sont, sont intégrées dans l'enseignement pour la compréhension internationale. Il s'agit autrement dit, d'établir comment on passe de la démocratie à l'école à la compréhension de la démocratie civique et internationale. Deux étapes sont à distinguer ici :

IV 4.1. Extension des groupements ou clubs locaux dans le sens international : rapports avec des groupements ou clubs similaires en d'autres pays (correspondance, voyages, etc.) et éventuellement intégration dans une organisation internationale (clubs internationaux).

IV.4.2. Utilisation des expériences vécues dans les leçons elles-mêmes : toutes les difficultés de la vie en commun, de la réciprocité, de la libre discussion sans recours à la force, de la soumission aux décisions communes, du respect des points de vue contraires et des minorités, etc., sont des réalités que l'on comprend seulement après expérience proprement vécue. L'éducation internationale peut être conçue comme une extension de l'enseignement des droits de l'homme ; or les droits de l'homme ne s'enseignent pas : ils se conquièrent par l'expérience réelle et c'est après seulement cette expérience vécue qu'ils sont assimilables en un enseignement. Il s'agirait donc de constituer une méthodologie de l'éducation internationale conçue comme un prolongement de l'apprentissage du civisme humain par l'action des enfants eux-mêmes au sein de leurs groupements organisés.

Cette partie IV 4.1. et IV 4.2. du plan d'action devrait sans doute être confiée à un spécialiste qui rédigerait un texte au vu des résultats

de IV 1, IV 2 et IV 3.

IV 5. Un stage chargé de discuter les méthodes ainsi suggérées et d'étudier les moyens d'en favoriser la diffusion serait d'une utilité certaine, mais après élaboration complète des résultats obtenus et rédaction des propositions relatives à IV 4.

IV 6. Il conviendrait également, à la suite d'un tel stage ou dès les enquêtes préliminaires IV 1-3 de fournir éventuellement une aide financière aux expériences les plus intéressantes, de provoquer de nouvelles expériences et d'établir un réseau d'expériences associées échangeant régulièrement leurs résultats et se stimulant ainsi entre elles en même temps qu'elles exercent leur influence sur les mouvements d'éducateurs.

IV 7. Il conviendrait surtout, en vue de perfectionner le personnel non suffisamment informé, de prévoir un certain nombre de bourses d'étude et de voyage pour permettre aux éducateurs d'un pays ou d'une région d'étudier sur place les réalisations faites en une autre contrée.

#### V. Enseignement spécial

Les trois caractères d'activité dans la recherche, de travail par équipe et de selfgovernment constituant les conditions générales d'une éducation normale et préventive, du point de vue de l'hygiène mentale et sociale de l'enfance, il s'agit d'y rattacher les problèmes de rééducation de l'enfance inadaptée, en fonction des multiples cas spéciaux se présentant de tout temps ou depuis la dernière guerre.

V 1. Le problème des infirmes moteurs se rattache d'une manière particulièrement étroite à celui des relations entre la motricité (point de départ de l'action) et le développement intellectuel (les opérations de l'intelligence se rattachant d'une manière directe à la motricité et à l'activité). Tout ce que l'on fera pour la rééducation des infirmes moteurs sera donc utile, en outre, au perfectionnement des méthodes actives en général.

Les questions techniques de rééducation des infirmes moteurs pourraient être confiées à l'Union internationale de Protection de l'Enfance, qui a déjà organisé un congrès sur ce sujet en collaboration avec l'Unesco. Mais il s'agirait de mettre ces travaux en liaison avec ceux de l'ONU, de l'OIT et de l'OMS qui, avec l'Unesco, ont constitué en décembre 1950 un Comité de coordination sur toutes les questions concernant la réadaptation de l'enfant physiquement diminué en général.

Il s'agirait, en outre, de mettre en relation le rapport de l'U. I. P. E. et ceux prévus sous IV 1.

V 2. La question de l'enfance délinquante ou pré-délinquante est à traiter en collaboration avec l'ONU, l'OMS et peut-être l'OIT. Une double étude est à prévoir ici :

V 2.1. Analyse des causes ou facteurs de la délinquance, en relation notamment avec les problèmes d'éducation familiale et d'influence de la famille (II). La question est surtout du ressort de l'OMS (hygiène mentale) mais est à traiter en relation avec ce que l'Unesco pourrait faire pour l'éducation familiale.

V 2.2. Etude des remèdes qui est en étroite connexion avec les problèmes d'éducation morale et de selfgovernment. Il s'agirait ici d'étendre l'enquête sur le selfgovernment aux meilleures institutions de rééducation<sup>1)</sup>, à la fois pour étayer l'enquête générale et pour en tirer une partie spéciale quant à la rééducation des délinquants.

V 3. Le problème des caractériels pourrait être traité en deux temps :

V 3.1. Enquête sur l'organisation des consultations pour enfants et des services de psychologie scolaire portant sur les inadaptations individuelles.

V 3.2. Réunion d'un comité d'experts choisis parmi les meilleurs directeurs de consultation et chargés d'étudier toutes mesures tendant à favoriser l'extension et la généralisation de ces institutions. Il s'agirait, en outre, d'utiliser ce comité d'experts pour renforcer les mouvements d'éducation familiale : c'est en montrant clairement la fréquence des troubles caractériels dus à une mauvaise éducation familiale que le problème de la famille se trouverait posé de la manière la plus efficace. Les points V 3.1 et V 3.2. concernent également l'OMS.

V 4. La question des orphelins et de l'hospitalisme est à considérer sous trois aspects distincts : (a) les orphelinats en tant qu'organisations officielles ou privées seraient à considérer en fonction de l'action en faveur

---

1) C'est dans un Institut polonais de délinquants condamnés par les tribunaux pour enfants que nous avons trouvé (vers 1932-1934) les meilleures applications du selfgovernment, notamment un tribunal intérieur entièrement autonome formé par les internés eux-mêmes.

de l'éducation familiale (I 2) et éventuellement, dans les cas les meilleurs, à englober dans l'enquête sur le selfgovernment (IV 3). (b) Les déviations dues à l'hospitalisme sont à englober dans les sujets soumis aux experts à propos de la famille (I 1). (c) La question des orphelins non hospitalisés et abandonnés est un cas particulier de celle à laquelle nous en venons maintenant (V 5).

V 5. Les enfants abandonnés (vagabonds), déplacés et réfugiés relèvent en partie de l'OMS et exigent deux sortes de mesures qui ont été bien souvent débattues au Conseil exécutif et aux Conférences de l'Unesco mais sans que des décisions suffisamment énergiques soient venues jusqu'ici les sanctionner efficacement.

V 5.1. La question des communautés d'enfants ne saurait être résolue définitivement que par une aide énergique aux communautés de valeur et réellement progressistes et par une discrimination suffisante entre les vraies communautés et les pseudo-communautés. A cet égard deux sortes de procédés peuvent être utilisés : (a) faire soigneusement, au sein de chaque communauté, les enquêtes IV 1, IV 2 et IV 3, ce qui, d'une part, fournirait des résultats extrêmement instructifs au point de vue des méthodes éducatives en général et ce qui, d'autre part, permettrait aisément de discerner les communautés méritantes des communautés insuffisamment équipées ou dirigées ; (b) adjoindre au service de l'enfance inadaptée un spécialiste mettant tout son temps à visiter et coordonner les diverses communautés, de manière à assurer une activité réelle à la Fédération internationale des Communautés d'enfants et à recueillir une documentation de première main qui serait utile au monde entier à titre méthodologique (avec publications appropriées).

V 5.2. Encourager techniquement et financièrement les organisations visant à la préparation du personnel pour la rééducation de l'enfance inadaptée : cours de moniteurs, etc. Il y a là un problème crucial dont la solution commande tout le reste. Il est, en effet, évident partout où l'on peut analyser les causes de succès ou d'insuccès d'une communauté d'enfants ou d'une institution de rééducation quelconque, de nature temporaire ou même permanente, que la grande difficulté pour de telles institutions tient au choix du personnel. Tandis que les éducateurs travaillant dans les écoles atteignent un niveau relativement homogène et stable, le personnel travaillant à la rééducation des enfants inadaptés est beaucoup plus mélangé : on y trouve de vrais apôtres, mais aussi des personnes sans vocation ni formation suffisante, la part du hasard restant ainsi considérable dans le choix des responsables, faute de cadres systématiquement préparés.

## CONCLUSION

Si nous cherchons enfin à prévoir (avec toutes les réserves que cette opération comporte) la succession de ces projets dans le temps, nous pouvons envisager ce qui suit :

1ère année. Mise en train des enquêtes générales et des travaux préparatoires d'experts, soit :

- (1) III 1. Dépistage des meilleures écoles maternelles et récolte de la documentation.
- (2) IV 1, IV 2 et IV 3. Documentation sur les méthodes actives et l'utilisation de la vie sociale spontanée à l'école primaire.
- (3) V 1. Infirmes moteurs.
- (4) V 3.1. Enquête sur l'organisation des consultations.
- (5) V 5.1 et V 5.2. Communautés d'enfants.

2e année. Etudes sur les matériaux recueillis et mise en train des actions relatives à l'éducation familiale et aux garderies (ces actions sont placées en second lieu pour raison tactique de présentation mais pourraient être entreprises dès la première année) :

- (1) I 1, I 2, et I 3. Education familiale.
- (2) II 1. Crèches et garderies d'enfants.
- (3) III 2.1 et III 2.2. Travaux des spécialistes sur les résultats de l'enquête III 1 (éducation préscolaire).
- (4) Continuation de IV 1, IV 2 et IV 3 et début de IV 4 (1 et 2) (intégration de la vie sociale dans l'éducation internationale.
- (5) V 2 (enfants délinquants) et V 4 (orphelins) en relation avec I et avec IV 3).

3e année. Exploitation des résultats :

- (1) et (2) III 3 et IV 5. Stages sur les méthodes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire.
- (3) IV 6 et IV 7. Aide financière aux expériences associées et voyages.
- (4) V 3.2. Comité d'experts pour les consultations médico-pédagogiques.
- (5) Mise au point des publications rendues possibles par les actions I-IV en vue de la conférence mondiale prévue aux articles 1.314 et 1.3141 du programme 1951.