

M. J. LANGEVELD, *Die Schule als Weg des Kindes, Versuch einer Anthropologie der Schule*. Braunschweig: G. Westermann 1960, 164 p.

Ce n'est ni par hasard ni par négligence que je me décide seulement aujourd'hui à rendre compte d'un ouvrage que je conserve depuis plusieurs mois sur mon bureau. *Die Schule als Weg des Kindes* est un livre profondément différent de ceux que, comme Langeveld l'a tant fait lui-même, nous lisons à longueur d'année dans l'espoir, si souvent déçu, de trouver, non pas quelques statistiques complémentaires ou quelque description d'une expérience microscopique, mais bien une idée maîtresse qui, comme un phare nouveau, balaie tout à coup de sa lumière une portion d'un monde mal connu.

Mais, pour continuer l'image à laquelle je me suis risqué, si un phare nouveau est bienvenu, une série de phares, dressés les uns à côté des autres, peut nous éblouir et ralentir considérablement notre progression.

La nouvelle œuvre de M. J. Langeveld est moins un livre qu'un carnet de méditation. Qui veut l'aborder en quelques heures fera mieux de ne pas l'ouvrir, car seule la méditation personnelle permet de suivre celle d'autrui.

On comprendra donc que je n'essaie pas de présenter une synthèse de l'ouvrage mais me borne à en évoquer quelques thèmes.

Ici, l'école n'est plus considérée sous l'angle de la didactique, mais dans sa fonction anthropologique, c-à-d. de l'intérieur de sa mission d'acheminement de l'enfant vers l'homme. L'école est un chemin sur lequel l'enfant *doit* s'engager, non pas selon un déterminisme naturel, mais par une obligation culturelle imposée, parce que la société a décidé que, pour devenir adulte, il faut emprunter cette voie et pas une autre. Toutefois, l'école est une espèce de *no man's land*: pas plus que l'enfant n'a créé l'école, l'école n'a créé la culture. Mais, pour pouvoir accomplir sa mission, il faut que l'école acquière vis-à-vis de la société dont elle est l'agent, une autonomie qui mette l'enfant à l'abri d'exigences ou d'influences destructrices que cette même société peut engendrer.

Quant au maître, il se trouve, lui aussi, dans une position de déchirement: par sa fonction, il vit sa vie d'adulte avec les enfants, alors que, comme adulte, il aspire normalement à vivre parmi les adultes. Langeveld indique ainsi le tragique ou encore la dualité existentielle de la profession: savoir mûrir comme homme tout en maintenant la communication, la communion avec l'enfant. A lui seul, ce thème mériterait qu'on lui consacre un livre.

Nous avons aussi noté: "Le maître prématurément fixé dans la résine artificielle d'une méthodologie invariable a cessé trop tôt d'évoluer, non seulement comme maître mais aussi comme homme. Ce maître reste réellement jeune, aussi jeune que la momie d'un prince gracieux qui promettait beaucoup, mais qui est malheureusement mort trop jeune." Ou encore, à propos de la routine scolaire: "... combien pauvre et étroit le monde devient alors pour le maître en tant qu'homme et donc pour l'enfant qui, en tant qu'élève, entrera dans ce monde étriqué apporté par le maître."

Dans le corps du livre, l'auteur décrit les grands moments du chemin qui conduit l'enfant vers la vie d'adulte. Il nous parle de la psychologie du "devenir grand", de la situation ambivalente de l'enfant qui appartient à la fois à lui-même et à l'adulte, du processus de la communication "adulte-enfant".

L'école apporte à l'enfant la notion du travail et, par là du devoir. M. J. Langeveld

analyse les responsabilités du maître, et traite des moyens didactiques qu'il voudrait classer d'après leur pouvoir d'initiation au travail personnel.

Parmi bien des remarques et des critiques fécondes, je voudrais citer un passage, à cause de son rapport direct avec le problème de la créativité, tant débattu aujourd'hui: "Car il existe un enseignement qui supprime toute problématique, parce que tout y est 'clair', 'indiscutable', et après lequel les enfants ne peuvent énoncer que des 'sottises' ou des 'vérités'. Cette *Einstellung* empêche toute productivité intérieure autonome, toute participation active, toute recherche personnelle. L'intérêt de l'enfant se réduit à suivre de bon gré ce qui lui est proposé, et la mission du maître se limite à communiquer la vérité. Faire preuve d'initiative signifie ici prévoir la suite d'un plan préétabli. Le travail devient exécution, la compréhension, simple compréhension de ce que le maître a voulu dire. L'intérêt ne signifie plus que s'intéresser à ce que le maître offre. De même, l'attention n'est plus que soumission attentive. De cette façon, toute culture se transmet autoritairement..."

La nature même de l'école et de l'évolution qu'elle provoque appellent aussi un examen phénoménologique. "Tous ceux qui ont considéré la maturation scolaire comme un développement naturel confondent le naturel et le culturel. Il n'existe pas d'écolier 'naturel' et il n'existe pas de processus normal de maturation scolaire. Un enfant n'est mûr pour l'école que selon le type d'école considéré." Le tout est que les institutions d'enseignement prennent conscience du déterminisme qu'elles imposent – et sans lequel il n'y aurait pas d'école – de la "seconde nature" qu'elles créent mais sachent en même temps ménager des ouvertures qui permettent à l'enfant d'être aussi lui-même, d'être en présence de son propre moi, sur un terrain jusqu'ici indéterminé. Car que ce soit sur le plan de la personnalité ou de la connaissance, l'école risque d'oublier qu'elle ne peut ni ne doit tout enseigner. Il faut qu'elle ait le courage d'être incomplète. De même, l'école dépasserait sa compétence si elle voulait aussi organiser, meubler entièrement le temps libre de l'enfant; elle sortirait ainsi de la sphère "enseigner-apprendre" pour prendre en mains le devenir personnel, le contrôle de la spontanéité du moi.

On lira aussi avec grand intérêt le chapitre intitulé *Die natürliche Unnatur* qui apporte une lumière originale sur l'éducation sentimentale et intellectuelle, et la discussion sur la didactique qui y fait suite. L'auteur conclut sur un nouveau thème de méditation: "Une psychologie éducationnelle qui ne s'appuie pas sur une investigation phénoménologique préalable du problème proprement pédagogique qui se pose, n'a qu'accidentellement de la valeur."

Enfin, M. J. Langeveld apporte la preuve qu'on est encore loin d'avoir tout dit sur un thème en apparence aussi usé que le *non scholae sed vitae discimus*.

Comme je le disais en commençant, je n'ai nullement la prétention d'avoir rendu compte de l'œuvre qui nous occupe. Mon seul souhait est d'avoir provoqué le désir de l'aborder.

*Die Schule als Weg des Kindes* m'a surtout convaincu que, dans les années à venir, la pédagogie peut espérer moins de l'accumulation continue des recherches parcelaires dont nous sommes inondés, que de quelques ouvrages de méditation où les auteurs sauront oublier le laboratoire pour retourner aux sources des phénomènes. Assurément, les conclusions auxquelles on aboutira par cette voie philosophique devront, à leur tour, être confirmées par la recherche scientifique. Mais celle-ci

trouvera à cette occasion une charpente qui aujourd'hui lui fait cruellement défaut et sans laquelle la psycho-pédagogie risque d'être un *puzzle* sans solution, un amoncellement de matériaux qui n'aboutissent jamais à une édification.

G. DE LANDSHEERE, Liège

KIRCHHOFF, H. und PIETROWICZ, B. (Ed.), *Kontaktgestörte Kinder in Schule und Heim*. "Psychologische Praxis" Heft 29. Basel/New York: Karger 1960. pp. 184, Swiss Fr. 28.—

This monograph consists of papers given during a recent symposium arranged by the school-psychological section of the Society of German Psychologists. Anyone who has tried to bring to life and weld into a coherent whole, spoken papers and the discussions which follow them, knows how difficult a task this is. These difficulties have not been entirely overcome in the publication under review. There is considerable variation in the level of the various contributions; similarly, the length of the papers is in many cases inappropriate to their content: some are so short — a bare three pages — that no clear picture emerges of the concepts which are being considered or of the field work which is being described. Despite its shortcomings, however, this report contains some stimulating ideas and practical suggestions.

There are four sections: the first deals with the origin and causes of difficulties in forming emotional relationship; the second describes the diagnosis of children affected by this condition; thirdly, the type of remedial services available, particularly in Hamburg, Basle and Copenhagen are outlined; and lastly the concept of regression in relation to interpersonal difficulties is discussed. Many topics of theoretical and practical interest are considered, such as readiness for school, problems of relationships found in only children, the usefulness of various projection techniques in differential diagnosis and the psychological effects of too high adult expectations on the pupil's classroom behaviour and scholastic performance.

The two most interesting papers are those by Dr. Voigt and Dr. Schenk-Danzinger. The former consists of a detailed account of the work carried out by her in close consultation with the teacher of a small, special class for emotionally disturbed children. The author describes three types of therapy (*Verbal-, Spiel- and Übungs-therapie*); having distinguished four reaction patterns among children unable to form satisfactory personal relationships, she then attempts to relate the different kinds of therapy (whether given individually, to pairs or to a small group) to the predominant reaction type. Modest and cautious in her claims, Dr. Voigt stresses the need for further research to test her hypotheses.

Dr. Schenk-Danzinger presents an analysis of 64 children who, though able to speak, refused to do so in school. She suggests that this group of mute children present a pattern of development, strongly suggestive of infantile behaviour which has become arrested at the negativistic, aggressive phase of preschool growth. The most outstanding feature of the family histories is the very high incidence of unwanted children. Schenk-Danzinger puts forward interesting hypotheses to account for this syndrome of "specific mutism" and concludes her paper with practical suggestions for parents and teachers who are faced with this problem.

In a final chapter, the editors outline the present and future role of the school psychologist at all levels of the educational system, laying stress on the co-operative