

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXXIII, n° 3, September 2003.
©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2003
Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

Langue originale : français

Irena Wojnar (Pologne)

Professeur ordinaire de l'Université de Varsovie. Élève et collaboratrice du professeur Bogdan Suchodolski. Doctorat de l'Université de Paris. Professeur Maurice Debesse fut rapporteur de sa thèse sur *Esthétique et pédagogie* préparée sous la direction du Professeur Étienne Souriau. De nombreuses et régulières relations épistolaires, rencontres dans les congrès et quelques visites de Debesse en Pologne expliquent les notations personnelles que peut se permettre de rappeler l'auteur de cet article. Membre de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, et de l'International Society for Education through Art. Professeur invité à l'Université de Padova, Italie.

PROFILS D'ÉDUCATEURS

MAURICE DEBESSE

(1903-1998)

*Irena Wojnar*¹

Le Professeur Maurice Debesse est bien connu dans les milieux pédagogiques tant en France qu'à l'étranger ; ce fut un scientifique, mais il s'est aussi exprimé avec une rare et profonde sagesse sur des sujets non seulement universitaires, mais sur des sujets sortant des domaines universitaires habituels. Il connaissait bien « les choses de la vie » et avait des opinions extrêmement justes aussi bien sur les êtres humains que sur les événements. Il y avait chez lui, derrière le savant, un homme au sens plein et fort du mot.

Cette dimension humaine décida de sa vocation pédagogique. L'amour et la compréhension de l'humain s'exprimaient par son attitude ouverte, bienveillante et toujours accompagnée d'un sourire. Il aimait dire qu'un éducateur « n'était pas un pontife, qu'il devait savoir sourire, aimer sourire, sinon il s'était trompé de vocation ». Cette capacité de sourire, de « faire les choses sérieuses gaiement », Debesse l'a maîtrisée avec perfection. Tous ceux qui l'ont connu n'oublieront jamais sa silhouette élégante et svelte, sa fameuse barbe, grisonnante, la douceur de son sourire bienveillant et compréhensif. Il était pourtant sévère et exigeant en ce qui concernait le travail, toujours fidèle à son attitude morale, à son « armature morale » comme il aimait à dire, fidèle à ses principes et à ses choix éthiques. Fidèle en amitié, il exprimait, par ses attitudes, un humanisme noble, un attachement aux valeurs

fondamentales, aux idées — et idéaux — de la plus noble tradition française. Ouvert et compréhensif il n'acceptait pourtant pas les caprices de la mode, des conformismes et des jeux intellectuels stériles. Malgré cette apparente sévérité, il était admiré et honoré aussi bien par les jeunes, que par les pédagogues contestataires. La disparition de Maurice Debesse marque la fin d'une époque : celle des hommes symbolisant la grandeur morale et intellectuelle, sachant unir la tradition de la pensée philosophique avec l'esprit moderne de la recherche, à travers les expérimentations psychopédagogiques.

Biographie et activités

Maurice Debesse naquit le 19 novembre 1903 à Firminy (Loire).

Musique et lecture m'ont suivi tout au long de ma vie, écrit Debesse, la musique servant de contrepoint à mes lectures. Violon, direction de chorale, audition de disques, concerts, etc. ont gardé pour moi un intérêt majeur, après que la carrière de musicien que je souhaitais eut été abandonnée à la mort de mon père, survenue pendant la première guerre mondiale... J'ai appris à lire d'une façon assez précoce et un peu insolite, sous la lampe, auprès de ma mère, à ce moment-là institutrice dans un village de Loire, en triant les petites pâtes à potage en forme de lettres d'alphabet. J'ai commencé à lire vers cinq ans ; j'ai appris en même temps le solfège.

La naissance de la vocation pédagogique date, peut-être, de l'époque de la première Guerre mondiale quand, tout jeune écolier, Maurice Debesse est devenu moniteur dans l'école où il était lui-même élève, tous les instituteurs étant, à cette époque, mobilisés pour la guerre. Il fut ensuite élève de l'École normale primaire de Montbrison de 1919 à 1922 et continua ses études à l'École normale supérieure de Saint-Cloud (1923-1925). Il fut alors nommé, en 1927, professeur d'histoire et de géographie à l'École normale de Châlons-sur-Saône, puis à celle de Dijon.

C'est alors que, jeune étudiant, il découvre les plus grands esprits de la Sorbonne d'alors : Henri Wallon, philosophe devenu médecin et psychologue, le sociologue Paul Fauconnet, disciple d'Emile Durkheim. Tous les deux se distinguaient par une haute culture philosophique ; et tous les deux, avec leurs orientations personnelles, ont été à l'origine des préoccupations scientifiques du jeune Maurice Debesse. Celui-ci aborde ses études universitaires sous la direction du professeur Henri Delacroix, philosophe et psychologue, mais son goût de l'observation, stimulé par les travaux de clinique objective de Wallon, l'amène à suivre les cours de l'Institut de psychologie fondé par Henri Piéron. La forme du doctorat de Debesse présente la meilleure illustration de cette dualité des inspirations et des

intérêts. La psychologie idéaliste et intellectuelle de Henri Delacroix décida du caractère de la thèse principale, « La crise d'originalité juvénile », alors que la thèse complémentaire, « Comment étudier les adolescents. Examen des confidences juvéniles » renouait avec la rigueur objective de Wallon. La personnalité intellectuelle de Maurice Debesse, dès les années 30, témoignait de sa culture philosophique, de sa confiance dans les données empiriques, dans l'observation des faits et, en même temps, d'une ouverture d'esprit qui lui a permis très tôt d'éviter le rigorisme de certaines modalités de la psychologie clinique et de percevoir les aspects historiques et individualistes des processus du développement de l'homme. C'est justement grâce à cette attitude qu'il a pu constater que les étapes générales du développement de l'enfant devaient être remplacées par les formes diversifiées du développement qui caractérisent l'âge juvénile. Debesse aimait aussi évoquer les noms de ses maîtres et inspirateurs en géographie, Demangeon et de Martonne, (qui lui ont inspiré l'idée de la géographie de l'éducation), celui de Gaston Bachelard qu'il a connu lors son séjour à Dijon et qui appela son attention sur l'importance de l'imagination créatrice.

Maurice Debesse a présenté en 1937, devant l'Université de Paris (la Sorbonne), ses deux thèses en vue d'un doctorat d'État. Ces deux ouvrages furent immédiatement l'objet d'un très vif intérêt dans l'ambiance psychologique et pédagogique de l'époque, en tant qu'expression d'une sensibilité originale et d'une ouverture sur les problèmes actuels, attitude peu connue à cette époque. Mobilisé puis prisonnier, il obtient quelques distinctions importantes : Croix de Guerre 1939-1945 et, en 1955 la Croix de Chevalier dans l'Ordre de la légion d'honneur, en 1968 la Croix de Commandeur dans l'Ordre des Palmes académiques. Ce n'est qu'après la guerre que la véritable carrière universitaire commence. Il est tout d'abord, de 1945 à 1956, professeur de psychologie pédagogique à la Faculté des Lettres à l'Université de Strasbourg. Simultanément, il continue à pratiquer une observation méthodique des enfants au Centre psychopédagogique de Strasbourg qu'il dirige avec Madame Favez Boutonier, nouveau centre créé à l'image du centre psychopédagogique « Claude Bernard » de Paris. En 1957, Maurice Debesse devient titulaire de la chaire de pédagogie à la Sorbonne. Simultanément à son enseignement à la Sorbonne, il enseigne la psychologie à l'École normale supérieure de l'enseignement technique, l'histoire de l'éducation à l'Université de Genève (1972-1973), et est « visiting professor » au Canada (Université Laval et Université de Montréal) en 1967. Il fit de nombreux voyages d'études en tant que conférencier dans des pays d'Europe, d'Amérique du Nord et d'Extrême Orient (Japon). Il fut nommé *Docteur Honoris Causa* des Universités de Gand et de Genève. Il participait régulièrement aux congrès et aux activités de l'Association mondiale des sciences

de l'éducation et fut, avec le Professeur Gaston Mialaret, le co-organisateur du congrès de cette association à Paris en 1973 et son président d'honneur. À partir de la fin des années 40 et jusqu'aux années 70, il est la figure emblématique de la pédagogie française. En 1967, il est chargé (avec Jean Château et Gaston Mialaret) d'organiser les premières études de Sciences de l'éducation au sein de l'Université française.

Le Professeur Maurice Debesse s'est éteint le 18 juillet 1998 à Archamps.

Domaines des recherches et des études

DÉVELOPPEMENT DE L'HOMME ET L'ÉDUCATION

L'œuvre de Maurice Debesse s'inscrit dans le vaste ensemble des travaux et recherches pédagogiques inspirés par l'idéal du « Siècle de l'enfant », et par l'Éducation nouvelle. Il évoquait souvent le caractère révolutionnaire de ces mouvements qui prônaient l'application des résultats de la psychologie à l'éducation et le dépassement des attitudes pédagogiques habituelles du didactisme et de l'autoritarisme. Il constatait pourtant qu'un certain psychologisme risquait de masquer « la richesse de la réalité enfantine » et de détourner des problèmes réels de l'éducation. Il était au sens strict du terme un « psychopédagogue ». Il ne s'agit pas, pour lui, ni d'une psychologie appliquée à l'éducation ni d'une éducation uniquement fondée sur les principes psychologiques. Il s'agit plutôt d'une certaine attitude permettant de penser et d'agir en pédagogue, attitude inspirée par la prise en considération de l'interaction de la pratique et de la théorie, des étapes du développement de l'homme, sans oublier les contenus des savoirs à transmettre. En fait, une conception « génétique » de l'éducation permettant d'aider chaque individu particulier à exprimer et à utiliser ses richesses naturelles et personnelles.

Maurice Debesse ne cache pas ses propres préférences intellectuelles et ses sources d'inspiration. Il est profondément marqué, dans sa façon de penser, par les plus brillants esprits de son pays : Montaigne, Descartes, Rousseau, etc. et le milieu francophone de l'Éducation nouvelle. Mais il reste toujours indépendant dans ses propres opinions et garde une certaine distance par rapport aux autorités, même si elles sont officiellement reconnues.

Le goût pour l'étude des aspects psychologiques du développement de la personne humaine est une des caractéristiques de son itinéraire et ses travaux, novateurs pour l'époque, notamment sur la crise d'originalité juvénile et sur les aspects créateurs de la jeune enfance,

sont très connus et appréciés. Ces deux aspects de son œuvre seront présentés d'une façon plus détaillée ci-après.

Mais il est bon de rappeler l'opinion exprimée par Debesse lui-même sur la psychologie et sur son rôle dans l'éducation de l'homme. Tout en constatant l'utilité de la psychologie, et surtout de la psychologie de l'enfant pour la pratique éducative, il s'oppose à l'opinion répandue que la psychologie est le seul facteur à prendre en considération pour l'éducation. Il met en valeur les rôles respectifs de la psychologie génétique, fonctionnelle, différentielle et scolaire, ce qui le conduit à la notion de « géographie psychologique » pour souligner la diversification et en même temps l'unité de la psychologie qui réalise les « variations sur un thème commun », celui du comportement de l'enfant.

Debesse demeure attentif à la nécessité de renouveler sans cesse l'image de l'enfant, de découvrir les faits jusqu'à présent inaperçus et de former à leur sujet de nouvelles hypothèses demandant de nouvelles vérifications. Il souligne, à juste titre, que la psychologie est une source de données qui demandent pourtant une vérification individualisée de la part du pédagogue dans son activité pratique. La psychologie de l'enfant est donc, pour lui, l'histoire de son comportement au cours de son développement. Ce point de vue « génétique » ne peut pas pourtant demeurer le seul qui engage l'éducateur ; il lui faut en même temps admettre le point de vue fonctionnel qui englobe les fonctions de la mémoire, du langage, de la motricité, des fonctions symboliques etc., et un point de vue différentiel permettant une analyse des différences et des particularités psychiques des individus. Une prise en considération des attitudes génétiques, fonctionnelles et différentielles constitue selon Debesse la base du savoir sur l'enfant, mais l'on doit se méfier de donner un rôle à la théorie, souvent rigide et schématique. Il plaide pour la sensibilisation de l'éducateur et du psychologue aux aspects individuels du développement qui s'expriment par les richesses étonnantes de la créativité. En analysant la situation de la psychologie et son importance pour l'éducation, au début des années 50, il constate une utilisation trop restreinte du savoir psychologique dans la pratique des écoles françaises. Et c'est pour cela qu'il inspire et dirige le livre collectif « La Psychologie de l'enfant » publié en France en 1956 et auquel participent les spécialistes de l'époque : Jean Chateau, Irène Lézine, René Zazzo, Gaston Mialaret, Roger Gal, etc. On trouve aussi dans ce livre une présentation des premiers Centres psychopédagogiques français au sein desquels Debesse développa le concept de « pédagogie curative ».

Maurice Debesse se penchait avec beaucoup d'affection et d'estime sur l'enfant et sur l'enfance. Sensible à la précision scientifique de l'observation, il enrichissait ses recherches par une note personnelle d'intérêt et de compréhension. L'enfant, ce n'était pas pour lui

seulement un « objet d'étude », mais un être humain bien concret méritant à la fois la curiosité du chercheur et la manifestation d'une sincère amitié. Cette attitude reflétait bien les intentions essentielles du « Siècle de l'enfant ». Il faut rappeler que ses Maîtres étaient, d'un côté, les autorités intellectuelles de l'époque, Henri Piéron, Henri Delacroix, Henri Wallon (qui ont tous ensemble fondé la grande tradition française de psychologie), mais de l'autre côté, les esprits révolutionnaires en pédagogie, comme Edouard Claparède, Freinet et Cousinet. Il s'opposait fermement à une éducation traditionnelle, caractérisée par une docilité imposée et une passivité vis-à-vis de l'autorité. Mais il ne partageait pas également les mirages du paidocentrisme tout en appréciant l'esprit novateur de l'auteur de « l'éducation fonctionnelle » ou celui de la méthode du travail libre en équipe de Cousinet. Ses préférences se caractérisaient par une attitude apparemment ambiguë unissant un utopisme pédagogique et le goût de la réalité concrète et quotidienne de l'éducation. Mais le tout, ses expériences personnelles d'éducateur réunies, lui a permis d'écrire un livre très personnel intitulé « Les étapes de l'éducation ». Ce livre, relativement bref et pénétré d'une profonde sagesse, traduit très bien ses conceptions psychopédagogiques. En l'écrivant, Debesse s'appuyait moins sur sa bibliothèque que sur les expériences personnelles de son enfance, de son activité d'éducateur et de psychologue ; en le présentant il souligne : « Quant à l'idée elle-même d'étudier l'ensemble de l'éducation à travers les étapes successives, elle n'est pas nouvelle. Rien de plus naturel et de plus banal, depuis Jean-Jacques Rousseau jusqu'à Maria Montessori, sans parler des auteurs actuels de manuels. Mais ce qui l'est peut être moins, c'est l'ambition, d'autres diront la prétention, de faire reposer tout le système éducatif sur le concept d'étape, tenu pour essentiel. Telle est cependant la thèse de ce petit livre » (Debesse, 1980). En concrétisant ses longues recherches sur la psychologie de l'enfant, il montre que les grandes étapes du développement correspondent à des réalités différentes qui permettent de différencier les modalités de l'action éducative. A chaque stade de son développement, l'élève réalise un équilibre dynamique, atteint un niveau relativement stable, un niveau passager de perfection ; l'enfant tend vers un certain style de vie. Chaque âge, chaque état de la vie, pensait déjà Rousseau, a sa perfection convenable, sa sorte de maturité qui lui est propre. De l'avis de Debesse, chaque éducateur doit favoriser cette réussite ; c'est cette perfection qu'il faut atteindre et c'est l'ensemble de ces réussites qui définit le succès de tout processus éducatif. Si une étape est négligée, il manquera toujours quelque chose à l'élève, malgré ses efforts ultérieurs, pour reconstituer la chaîne de l'évolution. L'échec de l'éducation sera encore plus grave si le processus d'éducation s'arrête avant la fin du processus de la croissance ; on risque alors d'être à l'origine de certaines formes d'inadaptation.

L'idée des étapes de l'éducation est donc liée à la particularité des étapes de la croissance dominées par des genres d'activité bien définis. Selon Debesse, l'on ne peut pas bien éduquer l'enfant sans bien le connaître ; mais il ne suffit pas de bien le connaître pour bien l'éduquer. Non seulement il faut prendre en considération les résultats fournis par les différentes disciplines (psychologie, biologie, sociologie), mais envisager également le processus éducatif dans une perspective de l'accession aux valeurs morales. Il souligne que chaque éducation est fondée aussi bien sur les données du savoir sur l'enfant que sur l'univers des valeurs, sur une dimension « verticale » du spirituel. Il fait ici l'allusion aux concepts de « pédagogie de l'existence » et de « pédagogie de l'essence » proposés par Bogdan Suchodolski. Debesse ne partage pas la confiance absolue en l'omnipotence de l'éducation ; il souligne l'importance de l'hérédité, des données biologiques, du facteur de la créativité spontanée qui modèrent les effets du milieu social ; il pense que l'influence du milieu social s'exprime par le développement des possibilités de l'homme et il partage à ce propos l'opinion d'Antoine Cournot qu'éduquer c'est sortir de l'être quelque chose qui y est contenu à l'état potentiel, et qui, sans ce travail, ne parviendrait pas à s'actualiser (Debesse, 1980).

Les étapes successives de l'éducation proposées par Debesse sont les suivantes : l'âge de la nursery, l'âge du chèvre-pied, l'âge de l'écolier, l'âge de l'inquiétude pubertaire et l'âge de l'enthousiasme juvénile. Ces noms font appel à notre imagination et n'appellent pas de commentaire. À travers cette optique génétique, il faut souligner le caractère symbolique du rôle de la main dans l'évolution du contact éducatif : le petit enfant est porté dans les bras, ensuite guidé par la main ; un homme jeune, à la veille de sa maturité, fait un geste de la main et s'éloigne de son éducateur, s'engageant sur le chemin de sa propre vie.

LA CRISE D'IDENTITÉ JUVÉNILE

Les historiens de la pédagogie française du XX^e siècle reconnaissent le rôle particulièrement important et innovateur joué par le livre « La crise d'originalité juvénile ». L'intérêt pour l'âge juvénile, situé entre la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte (cet âge « quand on grandit »), devient de plus en plus important. Les chercheurs de nombreux pays sont fascinés par les particularités de cette étape de la vie humaine au cours de laquelle on assiste à des bouleversements fondamentaux d'ordre biologique et psychologique, à une sensibilité croissante du sujet aux problèmes sociaux et culturels et à une quête d'expériences nouvelles en vue de trouver sa propre identité et sa propre place dans la vie. On ne trouvait alors, dans la bibliographie mondiale relative à l'adolescent, que les travaux de Pierre Mendousse « L'âme

de l'adolescent » (1909) et « L'âme de l'adolescente », (1928), les travaux de Stanley Hall « Adolescence », (1905) et d'Edouard Spranger, « Lebensformen » (1921) et « Psychologie des Jugendalters » (1924).

L'intérêt de Debesse pour la problématique de l'âge juvénile a été éveillé par ses maîtres de la Sorbonne, Delacroix et Wallon, dont il partageait l'opinion sur le caractère cyclique des processus de la croissance, à la différence du principe de continuité des chercheurs anglo-saxons ou des stades du développement mental proposés par Jean Piaget. Pour Debesse le développement s'effectue à travers les crises successives et c'est justement la crise juvénile qui fut l'objet de ses travaux. Il constata que la crise est une des façons possibles d'affirmer sa propre identité chez les jeunes gens et une étape de la croissance commune à tous les individus. Il était persuadé que les modalités de cette crise sont très différenciées selon les individus : d'où une pluralité de formes de la croissance. Il étudie cette crise dans une triple optique : il commence par une description détaillée, propose une explication pour en arriver aux conclusions d'ordre éducatif en parlant d'une « pédagogie de la crise ». Les sources de cette étude sont nombreuses et variées : ouvrages de psychologie juvénile, de pédagogie ; de psychologie générale, de philosophie, essais, mémoires, biographies et romans. Mais il faut souligner l'importance des sources empiriques fondées sur une longue activité pédagogique de l'auteur, sur les observations des jeunes, leurs expressions écrites dont l'analyse fut l'objet de sa thèse complémentaire où il présente la méthodologie de ses recherches. Fidèle à son expérience clinique, il procède à un examen critique des confidences juvéniles tout en faisant appel aux apports de la psychologie compréhensive en vue d'atteindre la personnalité des jeunes « dans ses replis intimes et dans sa totalité essentielle ». Debesse pense que les jeunes sont capables de s'analyser, à la différence du petit enfant ; on peut donc utiliser une méthode proche de l'introspection, analysant aussi bien les confidences juvéniles spontanées, que les confidences orales et écrites (journaux intimes, œuvres littéraires). L'examen de tous ces matériaux permet de suivre le développement mental des sujets observés, d'écrire leur histoire sur le plan de la vie affective. D'autres données sont fournies par les réponses à un questionnaire. En chercheur avisé, il est loin d'attribuer aux confidences juvéniles une valeur définitive. Il demande toujours que l'observation à long terme soit accompagnée d'une description du comportement « pour saisir le psychisme en actes ». C'est donc un chercheur prudent, sensible à la nécessité de se servir de méthodes différentes et complémentaires afin d'analyser le matériel délicat fourni par le psychisme capricieux des jeunes adolescents.

Dès le début de son étude sur la crise, Debesse affirme que l'adolescence est une période de la vie trop peu connue, alors que l'on observe chez les jeunes le désir de se distinguer, de se singulariser — donc d'originalité —, accompagné par un goût de la contradiction et du paradoxe. À cette époque, il distingue une phase critique s'exprimant par un anti-conformisme agressif et une phase de prise de conscience de soi et d'affirmation personnelle, en soulignant l'importance des transformations d'ordre physiologique (rôle de la puberté). Il évoque avant tout l'attitude de révolte des jeunes contre toute organisation sociale, familiale, scolaire, et une rébellion du sujet contre tout ce qui vient « du dehors », contre tout ce qui existe ; en même temps il note le développement d'un esprit d'indépendance de plus en plus fort et l'émergence, chez le sujet, d'une haute idée de sa valeur propre. « Envisagé ainsi, le problème des générations, écrit-il, se ramène à celui de la révolte juvénile » (Debesse, 1936). L'affirmation de soi se manifeste souvent par des scandales, par l'excentricité du costume, du comportement aussi bien sur le plan intellectuel que dans le domaine des sentiments. L'esprit de contradiction éveille parfois chez les jeunes une passion de réformer, de moraliser, de bouleverser le monde par une transmutation des valeurs. Certains jeunes, à l'inverse, tendent à s'évader du présent en présentant des conduites imaginaires proches du narcissisme. L'oscillation entre la révolte et la contemplation, entre l'activité mouvementée et le goût de solitude caractérisent l'instabilité des jeunes, leur concentration aussi bien sur le moi réel que sur le moi désiré. En se protégeant contre la vie extérieure l'adolescent fait augmenter l'écart entre son moi possible et celui qu'il a des chances de réaliser dans l'action. Debesse souligne « De toutes ses forces l'adolescent original aspire à l'unité sentimentale de son être, reflet social de l'unité du moi intérieur. Tout ce qui brise ou altère cet absolu le blesse » (Debesse, 1936).

L'explication de la crise juvénile est à rechercher à travers l'analyse des discordances organiques, sociales et mentales, observées chez les jeunes. Debesse constate certains rapports entre la crise et certaines pathologies mentales, psychoses, psychasthénies, hyperémotivités. Les modalités sociales de la crise sont liées aux particularités des formes changeantes de la civilisation et s'expriment avec une grande intensité dans les époques « favorables » à certaines formes d'exaltation du moi : le Romantisme, la Révolution française, les courants individualistes. Mais il retrouve l'existence de la crise partout où les jeunes souffrent du conformisme. Fidèle à sa propre idée d'une étape de la croissance, il pense que la crise n'est pas une étape vers la maturité mais un état en soi correspondant à un certain équilibre. Il n'est donc pas d'accord avec la conception de l'adolescence trop purement intellectuelle de Jean Piaget ; pour lui, la pensée juvénile est « gonflée de sentiments ». La crise doit être entendue

comme une expression dramatique qui prépare l'épanouissement de l'être ; il lui faut donc un mode approprié de formation individuelle, donc une « pédagogie d'accompagnement », un effort de compréhension et de respect.

Debesse continue cette ligne de pensée dans ses travaux ultérieurs, notamment dans son étude sur *l'Adolescence*, où il souligne la découverte, à cette étape, des valeurs sociales et des valeurs esthétiques. À son avis la crise correspond à la fois à l'intensité du développement intellectuel des jeunes marqué par leur sensibilité émotionnelle et à la naissance de nouvelles possibilités créatrices. L'âge juvénile est un âge esthétique et le goût de la beauté connaît à cette époque de la vie une dimension particulière en ce qui concerne aussi bien la beauté du corps humain, que la beauté du comportement, que la beauté d'une œuvre d'art, que la beauté de la nature. Les jeunes sont, selon la belle formule de Rodin rappelée par Debesse, « les officiants de la beauté ». Ceci est lié au fait que l'art est un mode d'expression par excellence individuelle, qu'il correspond à la fois à l'affirmation du moi et à l'éveil de la pensée personnelle. « Il s'accorde aussi, écrit-il, avec la prépondérance de l'imagination. De plus, la contemplation esthétique est l'une de ces activités désintéressées qu'aiment les jeunes gens. Elle provoque en eux des jouissances d'autant plus vives qu'elle s'appuie sur une de leurs qualités maîtresses : l'admiration, qui soulève l'individu au-dessus de soi et lui révèle un absolu » (Debesse, 1957).

L'âge juvénile est pour Debesse une époque de la maturation culturelle, ce qui devrait avoir une influence décisive sur le caractère de l'éducation proposée aux jeunes dans cette époque de leur vie. Les propositions de ce genre ont été formulées par lui dans ses publications successives, aussi bien dans « L'adolescence » que dans « Les étapes de l'éducation ». L'âge juvénile, dans une optique pédagogique, semble divisé en deux étapes successives : l'âge de l'inquiétude pubertaire et l'âge de l'enthousiasme juvénile. La première de ces étapes demande moins une formation intellectuelle que l'éducation de la personnalité qui prend en compte la richesse de la vie émotionnelle des jeunes. Ceux-ci n'ont pas essentiellement besoin d'un enseignant, mais d'un autre être humain ouvert et plein de compréhension, capable de prendre une position critique, si nécessaire, et d'apporter une aide dans les moments difficiles. Cette constatation contient un paradoxe éducatif important, mais Debesse n'hésite pas à en signaler un autre encore, qui correspond même à une situation dramatique. Les jeunes sont capables de grands efforts, mais souvent la vie sociale détruit ces tendances, en les dirigeant vers les objectifs égoïstes souvent antisociaux. Cet éveil d'une morale personnelle ne s'effectue jamais sans risques qui augmentent encore au moment du passage à l'étape suivante de la vie juvénile.

Pour les jeunes arrivés à la seconde étape, Debesse propose une éducation axiologique fondée, pense-t-il, sur trois principes associés : « utiliser l'attrait que les valeurs exercent sur les adolescents pour leur donner une solide culture ; s'appuyer sur le mouvement d'exaltation qui les soulève au-dessus d'eux-mêmes ; exercer leur intelligence et leur volonté afin qu'ils acquièrent la lucidité et la maîtrise nécessaires » (Debesse, 1980). L'éducation des jeunes doit avoir un caractère créatif.

L'ACTIVITÉ CRÉATRICE

La problématique de l'activité créatrice occupe une place importante parmi les travaux de Debesse. Ce domaine de recherche correspond à son attitude affirmative et pleine d'affection vis-à-vis de l'enfance, en accord sur ce point avec les intentions nobles du « siècle de l'enfant » et les meilleures traditions du mouvement de l'Éducation nouvelle. L'enfance, à travers cette problématique, c'est avant tout cette enfance « par excellence », dans son expression la plus spectaculaire, concernant l'âge entre 3 et 7 ans. Dans son livre sur *Les étapes de l'éducation*, il utilise la formule métaphorique de *Chèvre-pied* faisant penser à l'âge de Pan et à une sorte de mentalité dionysiaque. C'est l'âge qui trouve son mode d'expression naturelle dans une activité complexe du jeu et dans l'excitation du sentiment de personnalité, de l'affirmation du moi. Ces tendances naturelles décident du goût de l'enfant pour les différentes modalités de l'activité artistique : plastique, musicale, gestuelle. Ce rapport entre la croissance naturelle de l'enfant de cet âge et son activité artistique spontanée a été constaté déjà par les chercheurs du début du XX^e siècle, moins intéressés par les résultats de cette activité créatrice que par le processus même qui correspond parfaitement au processus de la croissance. Debesse souligne, à juste titre, la différence entre l'activité artistique de caractère professionnel menant à une œuvre accomplie et l'activité créatrice spontanée. Cette différence est bien claire dans plusieurs langues quand le mot **création** signifie l'activité visant le « produit », artistique ou autre, et le mot **créativité** qui se rapporte aux processus qui caractérisent avant tout l'activité des enfants. Cette activité est devenue, au cours du XX^e siècle, l'objet des intérêts et des recherches menées dans différents pays. Grâce à ces recherches signées par des chercheurs américains (Guilford, Lowenfeld, Eisner), britanniques (Richardson, Read) et d'autres (Cizek en Autriche, Freinet, Gloton et Clero en France), on est arrivé à admettre la créativité comme une faculté universelle, propre à chaque individu, souvent opprimée par la vie sociale et l'éducation. Notre auteur s'inspire de *l'Évolution créatrice* et des *Données immédiates de la conscience* de Henri Bergson. Il évoque les

différentes activités créatrices des enfants : l'expression graphique, l'expression musicale qui lui était particulièrement chère. La créativité musicale de l'enfant est entendue par lui comme « une improvisation personnelle » qu'il faut encourager. En analysant les aspects éducatifs de cette créativité, Debesse décrit l'itinéraire de l'enfant, à commencer par son activité spontanée, vocale, gestuelle ou graphique vers une activité stimulée et vers les rencontres avec les mystères du grand art professionnel, par l'audition de la musique, la contemplation des œuvres picturales, la participation aux spectacles etc. Il souligne ainsi l'importance de l'éducation par les arts dans leur aspect double : créateur et contemplatif. Sensible à la nécessité de développer la culture esthétique chez les jeunes, il accentue ses aspects largement humains, l'épanouissement de la personnalité à la fois sur le plan esthétique, affectif, intellectuel et créateur. Il partage ainsi l'opinion que les arts, éprouvés et pratiqués, sont un facteur d'équilibre contre la déshumanisation dangereuse de l'homme moderne. Sur ce point Debesse est en accord avec les tendances du mouvement international de l'éducation par l'art ; c'est lui qui, en France, introduit le concept de « créativité ». Ses écrits et ses opinions ont contribué, dans ce domaine, à favoriser (ou provoquer) une certaine évolution pédagogique comme en témoigne la création en France du baccalauréat français, option arts. Au tournant des années 60 et 70, on a senti la nécessité de transformer l'école traditionnelle, trop passive et intellectualiste et se sont développées les « activités d'éveil » basées sur les activités créatrices, sur la stimulation de la curiosité sous toutes ses formes. Les publications, les discussions et les expériences pratiques ont aussi mis en évidence un aspect important de la créativité, souligné et évoqué largement par Debesse ; les facultés créatrices, pensait-il — en renouant ainsi avec les recherches des psychopédagogues du début du XX^e siècle — ne caractérisent pas uniquement les individus doués ou ceux appartenant aux élites. Elles existent, en germe et dans un état potentiel, chez tous les individus ; elles demandent un milieu favorable, un support et une pédagogie appropriée. La pédagogie de la créativité prend donc une importance croissante dans l'éducation à l'image de ce qu'on pratiquait déjà au niveau de l'éducation préscolaire. On comprend pourquoi il s'est fortement intéressé à la pédagogie de l'éducation préscolaire telle que Pauline Kergomard l'avait conçue. Debesse a étudié l'œuvre de Pauline Kergomard, il en a souligné les mérites novateurs. Jusque là, on s'intéressait à l'enfance qui souffre. La personne et l'œuvre de Pauline Kergomard se situent entre les mérites de Froebel, la pédagogie de Maria Montessori et la révolution de l'Éducation nouvelle. Dans ce même esprit se situent les idées de Debesse exprimées dans son étude intitulée « Une école sans obligation ni sanction » dont le titre renoue avec le livre connu de Jean-Marie Guyau où il évoque l'idée d'une morale spontanée et d'une philosophie fondée sur

les forces vitales de l'homme. En soulignant le caractère doublement négatif de la maternelle de jadis (obligations, sanctions), il met en valeur les avantages d'une éducation qui prend en compte le développement naturel des jeunes enfants, qui stimule leurs activités créatrices dans une ambiance de liberté. Il évoque, à ce sujet, ses propres expériences pratiques réalisées dans le cadre de la pédagogie curative fondée sur une pleine confiance en l'enfant et en ses forces propres de croissance, tout en prenant garde de ne pas être trop permissif dans la pratique pédagogique.

Debesse, contrairement aux pédagogues de la première génération de l'Éducation nouvelle, est sensible aux aspects sociaux de l'éducation préscolaire qui, à son avis, devrait participer à l'établissement des chances égales d'un plein épanouissement pour les enfants de tous les milieux, même pour ceux des milieux les plus défavorisés.

DEVOIRS ET LIMITES DE L'ÉDUCATION

L'intérêt porté par Maurice Debesse aux lois de la croissance était accompagné d'un souci profond pour que ne soient pas négligées les valeurs morales, comme il le précise dans son article « Conditionnement et armature dans l'éducation morale ». Il insiste sur l'interaction entre le conditionnement social et le conditionnement culturel des enfants, conditionnement qui joue un rôle fondamental dans la formation des habitudes en référence aux valeurs véhiculées par la société. Ce conditionnement nécessaire à la pratique morale quotidienne présente des avantages et des dangers, puisqu'il existe de bons et de mauvais conditionnements ; ces derniers peuvent aboutir à une destruction de la liberté personnelle comme on le voit si clairement dans les processus du dressage. Entre l'automatisme des conduites et leur autonomie personnelle se pose le domaine des choix libres et c'est là que la formation morale prend son importance. Debesse accepte dans une certaine mesure le caractère inévitable et les dangers du conditionnement. Il cherche une solution, pour une formation morale satisfaisante, dans le développement d'une « armature morale », qui permette à l'homme de se bien conduire et donne à la personnalité son assise et sa solidité. Il s'agit, en fait, d'un point d'appui contre l'immoralité d'autant plus nécessaire que les jeunes affrontent une vie moderne où les valeurs fondamentales d'honnêteté, de justice, de fraternité... ne sont pas toujours très respectées. En étudiant le phénomène d'originalité juvénile, il l'analyse avant tout en fonction des processus individualisés de la croissance. C'est ainsi que les événements de mai 1968, en France, l'ont amené à constater, chez certains jeunes contestataires, le manque de principes d'ordre moral et d'estime pour les valeurs de la

civilisation, les conduisant à une attitude de nihilisme. Il pensait que ces jeunes manquaient « d'armature morale ». Il rappelle quelques orientations morales fondamentales capables d'apporter des réponses valables à ce manque d'armature morale. Il analyse alors, d'une façon pertinente et critique les solutions suivantes :

1. la réponse religieuse fondée sur le dogme et la pratique du culte,
2. la morale de Kant fondée sur l'impératif catégorique,
3. la réponse sociologique et la morale changeant avec la société,
4. la réponse de Bergson fondée sur les « deux sources », l'une correspondant à une réponse sociologique, l'autre à un choix libre des modèles admirés,
5. les réponses fondées sur les principes de la philosophie existentielle, et l'autre sur les apports de la psychanalyse, sur le jeu du surmoi et des pulsions.

Chaque réponse présente à son avis ses avantages et ses inconvénients propres, mais reste générale et formelle. L'éducation, pense Debesse, consiste à fournir d'abord les éléments d'une armature conditionnée, puis à la transformer progressivement en une armature personnalisée, grâce au facteur de la créativité qui fait contrepoids à l'action du conditionnement tout au long de la croissance. Dans cette perspective, la constitution de l'armature morale contribue à la formation de la personnalité et à ce que l'on peut appeler une *poétique de soi*. Il s'agit d'un effort personnel créateur et individualisé, inspiré par le choix des valeurs, ce qui correspond aussi bien à un effort de se connaître soi-même qu'à la construction d'une communauté avec les autres. Une éducation morale fondée sur le principe de « l'armature morale » doit donc prendre en considération les transformations qui ont lieu dans le monde moderne, éviter le moralisme et le didactisme, stimuler une attitude morale dynamique et ouverte, faire appel non seulement aux facteurs sociaux évidents, mais surtout aux efforts créatifs des jeunes, ainsi que favoriser l'expression de soi en vue de favoriser l'auto-réalisation de chacun.

Les études sur l'épanouissement de l'homme, surtout à l'époque cruciale de l'adolescence ont confirmé le scepticisme de Debesse par rapport aux possibilités, pour l'éducation, de transformer l'être humain. Ce qui l'a conduit à la *pédagogie curative*, qui, à travers des activités pratiques, des méthodes de réadaptation sociale et scolaire, une amélioration des relations pédagogiques (enseignant-élève-famille), permet de créer de nouvelles bases pour les contacts émotionnels, d'inspirer la confiance et d'individualiser l'action éducative, témoignant ainsi de l'intérêt porté par les éducateurs à l'enfance et à ses problèmes. Durant des années, il a développé concrètement la pédagogie curative au sein du Centre psychopédagogique de Strasbourg qu'il dirigeait.

Le Professeur Maurice Debesse a terminé sa carrière universitaire en 1973. Les événements de 1968 — qui ont eu une si grande importance pour l'évolution de la pédagogie française — évoquaient chez lui ses études de jeunesse sur la crise d'originalité juvénile ; il y retrouvait les effets négatifs d'une éducation trop contraignante et la nécessité de développer les fonctions créatrices de chaque individu. Il pensait que l'éducation constitue un processus conditionné par de nombreux facteurs et qu'à un certain moment, elle échappe à la domination pédagogique classique et demande de nouveaux moyens d'agir prenant en compte les problèmes de l'actualité. Il montrait ainsi comment s'était développée une nouvelle manière d'agir et de penser en éducation. La rencontre de la pédagogie de « la transmission » et de la pédagogie de « la créativité » est pour lui une nécessité fondamentale pour l'éducation au XXI^e siècle, éducation qui demande à la fois des solutions pédagogiques concrètes nouvelles et un renouvellement des conceptions théoriques. Il renouait ainsi volontiers avec ses propres constatations du passé, soulignant la différenciation toujours plus marquée des individus humains, surtout à l'âge juvénile et insistait sur la nécessité d'une formation humaine individualisée, fondée sur un rapport amical, n'hésitant pas à faire appel, si nécessaire, à une action thérapeutique.

Maurice Debesse était persuadé que la problématique éducative, de plus en plus complexe, demande une approche pluridisciplinaire, opinion qui trouve son expression dans les écrits de la fin de sa vie. Il évoquait alors ses propres études d'histoire et de géographie et mettait en valeur l'importance de l'histoire de l'éducation et des recherches dans le domaine qu'il a appelé « géographie de l'éducation », concept qui, à cette époque annonce le développement de la pédagogie comparée. Toujours profondément convaincu de l'importance des recherches sur les étapes du développement de l'enfant, il insistait de plus en plus sur les apports de la psychanalyse et de la sociologie dans l'étude de l'évolution de la personnalité. D'accord avec Emile Durkheim pour affirmer que la *pédagogie est une théorie pratique*, il mettait l'accent sur l'importance de l'analyse de l'univers des valeurs, donc de la philosophie de l'éducation, celle-ci devant constituer, pour la pratique pédagogique, une sorte « d'armature éthique ». Avec une grande pertinence, il percevait aussi bien les possibilités que les limites de l'éducation.

En tant que Président d'honneur du VI^e Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, tenu à Paris en septembre 1973 sur le thème « *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* », Maurice Debesse a présenté son message intitulé : « Défi aux sciences de l'éducation ? ». Ce texte, l'un des derniers rédigés par l'auteur, mérite une attention particulière. Dans ce texte, il critique l'usage répandu du mot

« pédagogie », parce que trop vague, trop équivoque et ne concernant trop souvent que l'activité éducative sur l'enfance. En évoquant les tendances actuelles de la recherche, il optait pour la formule large des sciences de l'éducation, elles-mêmes incluses dans le cadre des sciences humaines. Il soulignait l'importance de la variété des recherches correspondant à chacune des sciences de l'éducation ainsi que leur rapport avec les sciences fondamentales. Il insistait sur l'étendue de la recherche dépassant la pédagogie strictement scolaire et énumérait les vastes problèmes de l'éducation posés par les défis d'un monde moderne en constante évolution et en crise. En faisant allusion aux inconnues de demain et aux « prévisions non datées », il constata que « les sciences de l'éducation, comme la science elle-même, ne suffisent pas à répondre à ces défis. Ce n'est que la valeur des hommes, des éducateurs, qui peut aider à faire face à cet avenir incertain ». Son allocution se termina par le message suivant : « Qu'il soit permis à l'un des doyens d'âge de ce Congrès de souhaiter, en terminant, aux jeunes qui viennent nous remplacer, de répondre à ces défis qu'on lance aux sciences de l'éducation, par leur confiance dans l'homme : je veux dire, dans l'humanité de l'homme ». Dans ses analyses relatives à l'éducation, Debesse met en évidence le rôle croissant de la dimension de l'avenir. Sensible aux transformations du monde actuel, il se demande, avec une certaine inquiétude, ce que sera l'avenir de cette civilisation empêtrée dans toutes ses contradictions, quel sera enfin le destin de l'homme qui en est à la fois l'auteur et la victime. Il suivait avec attention la naissance de nouvelles idées pédagogiques (le contenu du fameux rapport de l'UNESCO « *Apprendre à être* », les idées de la prospective inspirées par Gaston Berger) et partageait l'opinion de ce dernier sur le rôle du facteur humain dans la formation des événements à venir. En renouant volontiers avec les classiques du passé, il cherchait comment intégrer leurs apports à la construction de l'avenir.

Les études sur la crise d'originalité juvénile de Debesse coïncident, d'une manière inattendue, avec le développement, dans les années 70, du courant d'études sur le rôle du chaos et des crises dans le destin de la civilisation. Ayant été, d'autre part, témoin de la dernière guerre mondiale et des transformations successives et rapides de notre monde, Debesse a participé aux efforts pour sauver les valeurs d'une humanité menacée en cherchant, dans les activités éducatives, une solution aux problèmes. Son message éducatif s'exprime bien dans les paroles suivantes : « appuyé sur son patrimoine héréditaire et sur les multiples acquisitions que le milieu lui impose, l'élève est capable, s'il est soutenu dans son propre élan, d'ajouter quelque chose de neuf dans un type humain habituel. L'éducation ne crée pas l'homme, elle l'aide à se créer ».

Note

1. L'auteur exprime sa reconnaissance au Professeur Gaston Mialaret pour son amical support et son aide pendant la rédaction de cet article.

Publications de Maurice Debesse par ordre chronologique

1936. *La crise d'originalité juvénile*. Paris, Alcan. (Traduction italienne, espagnole, japonaise ; ouvrage couronné par l'Institut de psychologie.)
1937. *Comment étudier les adolescents, examen critique des confidences juvéniles*. Paris, PUF. (Traduction italienne et espagnole.)
1943. *L'adolescence*. Paris, PUF. (Coll. « Que sais-je ? », n° 1947.) (Ouvrage couronné par l'Institut de psychologie, traduction espagnole, italienne, japonaise, portugaise, grecque, allemande.)
1952. *Les étapes de l'éducation*. Paris, PUF. (Traduction grecque, espagnole, italienne, polonaise.)
1955. Les méthodes pédagogiques. Dans : H. Piéron, (dir. publ.). *Traité de psychologie appliquée*, t. IV. Paris, PUF. (Traduction italienne et japonaise.)
1956. *La psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence* (sous la direction de Debesse). Paris, Bourrellier. (Traduction polonaise.)
- 1969-1978. *Traité des sciences pédagogiques* (sous la direction de Debesse et G. Mialaret). 8 volumes. Paris, PUF. (Traduction espagnole, italienne, grecque, japonaise, portugaise, polonaise.)
- Directeur de deux collections : *À la découverte de l'enfant* ; *Faits et doctrines pédagogiques*. Paris, Éditions du Scarabée.