

Pour une Pédagogie de la Divergence

par G. DE LANDSHEERE

Dans sa *Psychologie de l'Art*, André Malraux montre que les formes naïves ou d'apparence maladroite que l'on rencontre dans plusieurs périodes historiques ne sont pas dues à l'incapacité des artistes, mais bien à une sorte de volonté culturelle, à une façon de voir le monde, particulière à une époque: le sculpteur roman eût été techniquement capable de l'élan du gothique.

La même remarque s'applique, croyons-nous, au domaine de la pensée. Si le Grec de la période pré-hellénistique exerce brillamment son sens critique alors que l'homme du moyen âge ne le fait pas, ce n'est pas parce que les facultés de ce dernier ont dégénéré, parce qu'il est fondamentalement moins intelligent que le premier, mais parce que la civilisation dans laquelle il vit commande une autre attitude d'esprit.

Certes, à travers les millénaires, l'évolution a permis une adaptation de plus en plus fine des comportements humains. Certes, encore, l'homme n'est pas déterminé de façon inéluctable par la civilisation dans laquelle il vit, et en théorie au moins, il a toujours le loisir de la réorienter.

Mais, compte tenu de ces restrictions, on peut néanmoins soutenir qu'il existe à chaque époque une sorte d'attitude, de comportement moyen qui n'est pas un comportement naturel et spontané, mais bien une conséquence des facteurs environnants.

Jean Fourastié confirme cette vue lorsqu'il conclut, après avoir dégagé les lignes de forces de l'économie contemporaine, que l'ère dans laquelle nous entrons veut des hommes *intelligents*.

Tout le contexte de l'œuvre de l'éminent économiste français indique le sens qu'il donne au mot intelligence. Toutefois, il ne semble pas inutile de tenter ici quelque approfondissement et de tirer les conséquences pédagogiques de cette exigence.

D'abord, affirmer que notre temps demande des hommes intelligents est trop vague et impliquerait peut-être que les hommes du passé étaient en majorité dépourvus à un degré plus ou moins élevé de cette faculté. Il faudrait plutôt dire que la crise actuelle qui marque le début de l'ère de l'énergie nucléaire veut une exploitation différente des potentialités humaines ou, encore, une répartition différente des comportements mentaux.

Pendant quelque vingt siècles, la culture de l'Europe occidentale et les diverses subcultures qui lui ont donné ses nuances ont encouragé, exigé même — consciemment ou inconsciemment — le conformisme, la soumission intellectuelle autant que physique, l'orthodoxie de la pensée, c'est-à-dire le respect d'idées directrices qui tracent avec précision les limites de la liberté de pensée et d'action.

Les conditions de vie s'accommodaient sans peine de ces cadres contraignants qui n'en étaient que la traduction abstraite et rationalisante. D'une génération à l'autre, le monde, proche ou lointain, changeait à peine; les transformations s'opéraient avec une telle lenteur que les hommes les assimilaient sans effort et sans heurt.

Aujourd'hui, les nouveautés matérielles et intellectuelles se succèdent à un tel rythme qu'elles peuvent faire de nous, en peu de temps, des étrangers dans notre propre maison. Certains, les plus forts, s'adaptent; d'autres ont conscience de leur décrochage, sans pouvoir le réparer, et versent dans le désespoir; d'autres encore atteignent vite un tel degré d'asphyxie mentale qu'ils ne se rendent même pas compte de leur déchéance.

Si l'homme veut être maître de son destin, s'il ne veut pas être broyé physiquement et moralement par la civilisation la plus brillante qui ait jamais existé, mais aussi la plus dangereuse parce qu'elle menace, à chaque instant, son équilibre et son indépendance, il doit développer une faculté d'adaptation, une résistance aux tensions et un pouvoir de domination jamais demandés jusqu'ici dans l'histoire du monde.

Aussi, les besoins en intelligence créatrice — car c'est bien de cela qu'il s'agit — augmentent de jour en jour et, sous peine de faillir à sa mission, l'éducation doit être réorientée en fonction de cette nécessité.

Si le passé a éduqué au conformisme, le présent doit cultiver l'originalité. Cette capacité dynamique a sans doute toujours existé chez l'être humain; elle était une des potentialités essentielles de son intelligence, mais, jusqu'à présent, il n'était pas utile qu'elle fût exploitée vraiment, ce qui la fit négliger et ignorer.

Quelques précisions théoriques ne sont peut-être pas superflues avant de poursuivre.

Ce sont sans doute les travaux de J.P. Guilford qui ont le plus contribué à la clarification des concepts dont nous allons faire usage. Dans son système de représentation à trois dimensions de l'intellect, il distingue notamment la pensée divergente de la pensée convergente.

Devant un problème à résoudre, la seconde se cantonne scrupuleusement aux données initialement fournies; elle creuse, déduit avec prudence et rigueur; sans prendre de risque, elle reste — pourrait-on dire — entre les rails et aboutit à une solution qui n'est pas souvent originale mais présente des garanties de solidarité. C'est l'intelligence de l'homme discipliné, routinier aussi, celle du bourgeois circonspect, de l'écolier modèle, du parfait comptable, du directeur d'entreprise « solide comme le roc ». On a souvent affirmé dans le passé que les Allemands étaient rarement géniaux mais qu'ils étaient, par contre, capables d'approfondir les idées des autres jusqu'à en extraire l'extrême substance. Si cette généralisation était vraie, elle indiquerait que les Allemands sont surtout des convergents.

L'essence de la pensée divergente réside dans la capacité de produire des formes nouvelles, de conjuguer des éléments que l'on considère d'habitude comme indépendants ou disparates. C'est, si l'on veut, la faculté créatrice, l'imagination, la fantaisie.

Mais il convient d'assigner à ces concepts une place mieux intégrée dans la vie mentale. La créativité a souvent été réservée de façon presque exclusive à la pratique des arts et l'école traditionnelle ne la cultivait — et si peu encore — que dans ce domaine. Quant à l'imagination ou à la fantaisie, elles n'étaient vertus que pour les poètes; l'école et l'entreprise les considéraient comme suspectes et même dangereuses à cause des perturbations qu'elles apportaient dans l'ordre établi.

En réalité, cet aspect créatif est une des formes de l'intelligence; c'est la pensée divergente.

Un exemple schématisé, emprunté à Guilford, illustrera la distinction que nous venons d'établir.

Si l'on demande à différents sujets d'indiquer les diverses utilisations possibles des briques, les convergents centreront leurs réponses sur l'usage *normal*, courant du matériau: la construction d'une maison, d'un garage, d'une église, d'un sentier. Les réactions des divergents sont plus inattendues: ils abandonneront vite l'idée pivot de construire et citeront des applications moins conventionnelles: piler les briques pour obtenir de la poudre rouge, lier une brique au cou d'un chat pour le noyer, utiliser les briques comme projectiles.

Dans l'école traditionnelle, la réponse convergente aurait presque toujours été jugée plus « sérieuse » que l'autre et l'enfant divergent aurait peut-être même été l'objet de moqueries ou de reproches.

Dans un travail récent, Getzels et Jackson ont étudié le comportement scolaire d'élèves divergents et d'élèves convergents. Ils ont examiné les 450 élèves d'une école secondaire américaine. L'intelligence a d'abord été testée selon les méthodes classiques; ensuite, cinq épreuves de créativité, dérivées de Guilford et Cattell, ont été administrées. Les chercheurs ont alors constitué deux groupes expérimentaux:

1. Celui des « hautement créatifs » (26) dont la moyenne aux tests de créativité se situait dans les 20 % supérieurs, par comparaison aux résultats d'étudiants du même âge et du même sexe, mais qui ne se classaient pas dans les 20 % supérieurs au point de vue du quotient intellectuel.

2. Celui des « hautement intelligents » (28) qui remplissaient les conditions inverses.

Les recherches conduites ultérieurement avec ces deux groupes apportent des conclusions importantes:

1. Malgré les différences considérables de quotient intellectuel, les résultats scolaires *des deux groupes* sont supérieurs aux résultats des autres élèves. Nous en déduisons, pour notre part, que c'est donc à tort que l'on a usé de noms différents pour l'intelligence et pour la créativité. Il s'agit, au fond, de phénomènes d'adaptation similaires, et seuls, sans doute, les acheminements varient. En d'autres termes, les membres des *deux groupes* étaient « intelligents ».

2. La préférence des maîtres va aux « hautement intelligents », ce qui ne surprend pas, vu le profond enracinement de la tradition herbartienne.

3. Les productions libres des deux groupes sont nettement différentes. Cela aussi, nous pensions le savoir, mais nous nous rendions mal compte de l'ampleur et de la qualité de cette différence.

Voici les textes libres que deux étudiants des groupes expérimentaux rédigerent en 4 minutes, à partir d'une photographie dans laquelle on perçoit généralement un employé qui travaille soit très tôt, soit très tard au bureau:

Convergent:

« Voici Robert l'ambitieux, au travail dès 6.30 heures du matin. Tous les matins, c'est la même chose. Il essaie de montrer à son patron combien il est courageux. Maintenant, pense Robert, le patron va me donner une augmentation pour mon travail supplémentaire. Malheureusement, Robert agit ainsi depuis 3 ans, mais n'a pas encore obtenu un sou supplémentaire. Car le patron n'arrive jamais qu'à 9 heures et il ne s'aperçoit de rien. »

Divergent:

« L'homme vient juste de s'introduire dans ce bureau d'une nouvelle usine de traitement de céréales. C'est un espion employé par une firme concurrente, pour découvrir la formule qui rend les flocons « si tendres, si doux, si bons ». Après avoir fouillé le bureau, l'espion découvre ce qu'il croit être la formule et la copie. Mais ce n'est pas la bonne formule, et quand on veut l'appliquer, l'usine concurrente explose. Justice poétique ! »

Nous expérimentons actuellement une épreuve similaire baptisée SABENA (sur la photo, une hôtesse et un pilote gravissent la passerelle d'un avion) et les résultats s'annoncent tout aussi caractéristiques.

* * *

La distinction sur laquelle nous nous sommes permis d'insister met en lumière, croyons-nous, l'une des données essentielles du problème que la pédagogie d'aujourd'hui doit résoudre.

Nous pensons en effet pouvoir affirmer que la distance qui sépare l'esprit convergent de l'esprit divergent correspond aux différences d'exigences entre la culture pré-atomique et la culture contemporaine, entre l'enseignement herbartien et le nouvel idéal d'éducation.

Il est inutile de refaire encore le procès de l'école traditionnelle. Rappelons simplement que la pédagogie, telle que la codifia — magistralement d'ailleurs — le XIX^e siècle, est centrée sur l'initiation et donc l'imitation, la transmission.

Dans un monde à évolution lente, à progrès technique minime et donc à cadres sociaux très stables, le rôle de l'école était d'intégrer la jeune génération dans un ensemble de connaissances, d'habitudes, de croyances, de lois et de coutumes qui constituaient des repères presque immuables, des points cardinaux de la culture. Pour l'écolier d'hier, le catéchisme s'apprend de mémoire, les manuels scolaires contiennent l'alpha et l'oméga de l'instruction, les programmes ont une précision d'horaires de chemins de fer. Pendant les leçons ex-cathedra, les plus fréquentes sinon les seules, le maître récite un texte dont il ne s'écarte pas sous peine de se sentir coupable de légèreté, de désordre, de digression perturbatrice. Le meilleur élève est celui qui reproduit le plus fidèlement l'exposé du professeur, qui adopte le plus servilement les idées de celui-ci. Aux examens, il n'existe qu'une bonne réponse.

Aujourd'hui encore, même dans des conditions aussi favorables que celles des écoles américaines, moins dirigistes que les nôtres, l'activité essentielle des maîtres est orientée vers la convergence.

Après avoir analysé 26.385 actes accomplis par des instituteurs dans leur classe, M. Hughes a constaté que 12.402 des interventions (47 %) servaient à dire à l'enfant ce qu'il doit faire et comment il doit le faire. Et M. Hughes conclut: « Dans les conditions de contrôle actuelles, l'enfant ne peut explorer librement des idées ou expérimenter à son propre compte que dans une mesure trop limitée. »

Sans qu'on s'en rende compte, l'appareil de la psycho-pédagogie expérimentale qui se développe depuis le début de ce siècle est lui-même déterminé par cette attitude générale. La conception de l'intelligence, depuis Binet, le prouve bien. Une étude, même superficielle, montre que les tests d'intelligence sondent, de façon presque exclusive, la pensée convergente: des cinq épreuves proposées par Thurstone pour mesurer les aptitudes mentales primaires, quatre sont encore

exclusivement convergentes. Quant aux tests de connaissances, ils sont l'écho direct de la pédagogie régnante (1).

La formation professionnelle est plus conformiste encore. Mais il n'est pas besoin d'insister.

C'est après la Guerre mondiale de 1914-1918 que les premiers grands symptômes de la transformation la plus profonde que l'humanité ait connue se manifestèrent clairement. Les découvertes se succédèrent à un rythme de plus en plus rapide, les instruments de production se développèrent à une allure vertigineuse, les moyens de communication et de diffusion de la culture changèrent les dimensions du monde physique et intellectuel. La consommation d'idées augmenta parallèlement à la consommation de biens, et quoi que puissent prétendre les pessimistes, il est vraisemblable que le standing intellectuel s'éleva en même temps sinon autant que le niveau de vie.

Mais l'évolution en cours n'avait pas que des résultats réjouissants. Des hommes, jeunes encore, qui croyaient avoir acquis un métier sûr et rémunérateur, se trouvèrent en chômage sans en comprendre les vraies raisons: le progrès technique avait rendu leur intervention inutile.

La situation évolua avec une rapidité déconcertante, et en 1962, 500 conseillers d'orientation professionnelle, venus à Cachan de tous les points du monde, viennent de conclure qu'il n'y a plus de métiers, entendant par là qu'il n'est plus possible aux orienteurs d'aiguiller un jeune homme vers un secteur professionnel très limité sans l'exposer au risque de l'oisiveté forcée.

La civilisation dans laquelle nous entrons rejette sans pitié ceux qui ne sont pas capables de renouvellement continu, d'adaptation et de création. C'est pourquoi le manque d'ajustement de l'éducation est si grave.

Nous avons vu que la créativité doit être considérée comme un type d'intelligence plutôt que comme une vertu hétérogène, accidentellement ajoutée au tableau des aptitudes mentales.

(1) M.J. Langeveld a stigmatisé le cercle vicieux ainsi créé. Dans les écoles où l'on transmet la connaissance toute faite, écrit-il, « l'enfant devrait mûrir en accumulant. Or, les accumulations ne font pas mûrir: elles ne peuvent que constituer des stocks. Et si les élèves qui brillent dans les écoles qui pratiquent cette pédagogie deviennent les étalons de l'intelligence et servent de points de comparaison pour construire des tests, on s'enferme dans un „immobilisme perpétuel” ». *Die Schule als Weg des Kindes*, Braunschweig, Westermann, 1960, p. 69.

Des recherches intensives que l'on poursuit actuellement dans le monde — la créativité est aussi un moyen de défense nationale ! — on peut déjà retenir un certain nombre de traits importants qui ne sont certes pas tous nouveaux, mais auxquels on accorde maintenant leur véritable signification.

Rappelons d'abord avec l'IPAR (Institute of Personality Assessment and Research) qu'il existe trois espèces de créativité :

1. Celle qui exprime l'état intérieur du créateur et que l'on rencontre, par exemple, dans l'art expressionniste et dans la musique.

2. Celle qui aboutit à la découverte d'un produit répondant à des nécessités ou à des fins définies en dehors du créateur; on exige cette qualité de l'ingénieur du laboratoire de recherches.

3. Une combinaison des deux précédentes: le produit exprime la personnalité du créateur et apporte, en même temps, la réponse à un problème posé de l'extérieur; c'est le cas chez l'architecte, le conseiller en publicité... Il n'y a pas longtemps que l'expression « esthétique industrielle » est née.

Parmi les caractéristiques de la personnalité de l'être créatif, on remarque qu'en général il ne s'attache pas aux détails, mais s'arrête à la signification des phénomènes et des idées, voit les implications, discerne les équivalences et les possibilités de transferts. La complexité des choses semble d'ailleurs l'attirer. Le divergent associe plus de matériaux, en apparence hétéroclites, plus de couleurs qui, selon les canons traditionnels, se heurtent.

Cette attitude existe aussi sur le plan des valeurs où le créatif peut se mouvoir parmi des contradictions et des oppositions qui donnent aux convergents une sensation d'inconfort, d'insupportable. Cela ne signifie pas que le divergent ne souffre pas des situations conflictuelles, mais il les accueille mieux et finit souvent par les surmonter.

En outre, « il semble que la personne moins créative doit imposer immédiatement un ordre, alors que la plus créative supporte plus longtemps le désordre, mais finit par imposer un ordre de rang supérieur. » (2).

(2) *Creativity*, in « Carnegie Quarterly », juillet 1961, vol. IX, n° 3, pp. 3-4.

L'IPAR a aussi eu le mérite de montrer clairement que si le créatif est un non-conformiste dans le monde des idées, il est cependant loin d'être toujours, comme l'imagerie populaire le représente volontiers, un être au comportement hirsute et choquant. La personne créatrice est tout simplement une personne indépendante.

Nous sommes ainsi ramenés à l'incidence directe de l'axiologie sur la pédagogie.

Il y a bien des années déjà, A. Clause plaça le concept de la disponibilité au centre de sa philosophie de l'éducation nouvelle. Cette idée, déjà présente chez J. Dewey lorsqu'il accorda au processus de la pensée la préséance sur le produit, s'impose avec une évidence toujours plus vive à tous ceux qui s'efforcent de tirer sur le plan éducationnel les conséquences du bouleversement universel dont nous sommes à la fois les auteurs et les spectateurs déchirés. Nos amis français ont forgé, ces temps derniers, l'expression « éducation prospective » pour désigner le même changement d'optique et de finalité.

Si nous posons qu'encourager la créativité équivaut à accepter l'indépendance de l'individu, nous comprenons mieux pourquoi, dans un passé encore proche, seule la créativité esthétique était réellement encouragée: elle ne touchait que des formes et ne mettait pas le réel en cause, c'est-à-dire l'ordre culturel existant.

A l'extrême, la liberté de créer se confond avec la liberté tout court. C'est ce qui explique que, dans les pays totalitaires, la pensée divergente n'est autorisée que dans certains secteurs au-delà desquels elle devient hérésie, schisme, déviationnisme, dégénérescence intellectuelle. Il est aussi symptomatique de trouver chez un Fourastié l'idée de créativité économique associée à l'idée de démocratie: « La démocratie est une forme sociale qui fait place à la plus complète expression possible du besoin créateur et du pouvoir créateur de chacun »; « le patronat n'a plus le monopole de l'esprit créateur. » (3).

Que l'on nous comprenne bien: la pédagogie de la divergence que nous préconisons n'implique pas le rejet — d'ailleurs impossible — de tout le passé, de toute initiation sans laquelle la jeune génération serait complètement coupée de celles qui la précèdent.

(3) J. Fourastié, *La civilisation de 1975*, Paris, P.U.F., p. 33.

Mais il faut maintenant — c'est une nécessité vitale — que l'initiation cède le plus rapidement possible la place à l'initiative, que l'adaptation ne tue pas l'adaptabilité.

Certes, l'éducation qui entend encourager la créativité ne prépare pas des jours heureux aux parents et aux maîtres jaloux de leur confort intellectuel. La personne créative rejette les disciplines autoritaires, les activités grégaires, les progressions uniformes. L'individualisation de l'enseignement devient donc ici une condition presque *sine qua non*. Par ailleurs, comme MacKinnon l'a souligné, la meilleure façon de favoriser la créativité est d'avoir des maîtres créatifs, ce qui suppose des critères de recrutement et une formation différents de ceux d'aujourd'hui.

Une autre raison milite encore en faveur d'une plus grande liberté de comportement. Alors que le convergent peut souvent s'attaquer à n'importe quel moment à un problème et le creuser peu à peu, comme une meule fait son œuvre sans dévier de son pivot, le divergent adopte une démarche moins orthodoxe. Son démarrage est plutôt lent; il s'imprègne des données du problème, ne le traite pas en « fonctionnaire anonyme », mais s'y identifie, évolue avec lui, sent ainsi intensément ses lignes de forces puis propose soudain une solution dont la rapidité de formulation fait croire à une intuition subite et gratuite.

Assurément, le passé a connu des hommes créatifs, quel que fût le type d'éducation donnée, mais ils étaient des exceptions. La nouveauté c'est qu'aujourd'hui nous voulons, nous devons cultiver systématiquement la créativité, faire que chacun devienne aussi productif que possible.

Par productivité, il ne faut d'ailleurs pas seulement entendre la fabrication de choses nouvelles ou plus nombreuses, mais aussi — nous nous permettons d'y insister — la capacité d'adopter, d'élaborer des comportements nouveaux. Ce type de créativité s'identifie à des concepts tels que ceux de disponibilité, de plasticité, d'adaptabilité et, aussi, d'esprit critique.

Sur le plan de l'école et de la formation professionnelle, les conséquences du changement d'optique que nous venons d'évoquer sont nombreuses. Elles aboutissent, en fait, à remettre toute la pédagogie en question, de l'axiologie à la méthodologie spéciale.

Le changement de signification qu'il faudra apporter à la notion de quotient intellectuel constitue un des nombreux exemples de l'évolution nécessaire. Il est en effet vraisemblable qu'à l'avenir on

devra distinguer le quotient d'intelligence convergente (baptisons-le QIC) du quotient d'intelligence divergente (QID). On établira probablement aussi des quotients d'adaptabilité ou de transfert.

De telles précisions dans la mesure seraient de la plus haute importance, pour la préparation professionnelle notamment. Les tendances actuelles semblent indiquer que, dans un avenir assez proche, cette formation consistera moins en acquisition de techniques particulières qu'en apprentissage de méthodes polyvalentes. Aujourd'hui déjà, les principes de fabrication automatisée de produits aussi divers que les biscuits et les matières plastiques sont fondamentalement les mêmes. Mais il y a plus. En juin 1962, Peter Drucker écrivait: « D'ici une génération, il est possible, par exemple, que nous n'ayons plus d'écoles d'ingénieurs et de médecine séparées. Peut-être découvrirons-nous que la technologie, c'est-à-dire l'application des connaissances systématiques au travail, est un concept commun et universel qui doit être compris tout aussi bien par l'homme qui applique la connaissance à la matière inanimée que par celui qui applique la connaissance au corps humain. Il se peut donc que nous n'ayons plus que des écoles de technologie. » Ceci ne signifie pas que l'ingénieur et le médecin ne continueront pas à utiliser et donc à devoir acquérir des connaissances spécialisées. Nous imaginons, pour notre part, que les études supérieures comporteront aussi un « tronc commun » à transférer dans les différentes disciplines. Rappelons en passant que cette idée est déjà sous-jacente chez Einstein en 1938.

En attendant cette réforme pédagogique, bien des enfants qui sont aujourd'hui à l'école devront, au cours de leur vie, changer plusieurs fois de métier ou s'adapter à des méthodes de travail tellement différentes de celles qu'ils auront initialement acquises, que l'ajustement équivaldra à un changement d'occupation. Ainsi s'annoncent bien des crises psychologiques qui, on peut le craindre, revêtiront souvent un aspect dramatique.

Pierre Naville, directeur au CNRS français, prévoit dès maintenant la création d'un Département des Transferts au Ministère du Travail et pense que cette nouvelle section deviendra vite la plus importante. De son côté, Donald Super, un des meilleurs spécialistes mondiaux en orientation professionnelle, estime que guider un adolescent vers sa profession ne consistera plus à identifier une capacité particulière, étroitement délimitée — ce qui fut au demeurant toujours illusoire et bien souvent néfaste — mais à découvrir l'orientation générale de ses

intérêts (scientifiques, altruistes, littéraires, systématiques, matériels) et, voudrions-nous ajouter, ses différents quotients intellectuels.

Enfin, avant de clôturer ces considérations — que nous savons trop schématiques —, nous souhaitons attirer l'attention sur un problème peut-être inattendu. Il concerne la conception de la neutralité de l'enseignement.

Dans un livre qu'il publiera bientôt (4), A. Clause montre que, pour respecter la neutralité telle qu'elle a été conçue jusqu'à présent, l'enseignement ne peut accueillir que les idées qui échappent à la controverse, donc des idées à propos desquelles *tous* peuvent marquer leur accord. On remarquera que, dans ce cas, l'enseignement dit neutre est tout aussi convergent que l'enseignement dogmatiquement engagé.)

Or, comme l'écrit A. Clause avec raison, « Une vérité discutable et discutée peut être plus importante, plus indispensable, plus féconde qu'une vérité qui a cessé de provoquer des conflits; son incertitude même est source de richesse culturelle. »

On ne peut d'ailleurs manquer d'être frappé par la similitude qui existe entre cette opinion d'un philosophe et une conclusion récente du psychologue M.J. Langeveld. Esquissant une anthropologie de l'école, il écrit: « 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 tandis que la mission du maître consiste à communiquer LA vérité connue à ses élèves. Faire preuve d'initiative signifie ici prévoir la suite du déroulement d'un plan préétabli. Le travail devient simple exécution, la compréhension se limite à comprendre ce que le maître veut dire et l'intérêt à s'intéresser à ce que le maître offre. De même, l'attention n'est plus qu'une soumission attentive. De cette façon, toute culture se transmet autoritairement... » (5).

Une école qui veut développer la créativité doit donc ouvrir ses portes aux idées qui s'opposent; elle doit faire place aux conflits pour éduquer l'esprit critique. Aux silences prudents qui accoutumaient à la complaisance, elle doit savoir parfois substituer l'affrontement courageux.

(4) A. Clause, *Réflexions sur l'axiologie éducative*, à paraître.

(5) M.J. Langeveld, *o.c.*, p. 69.