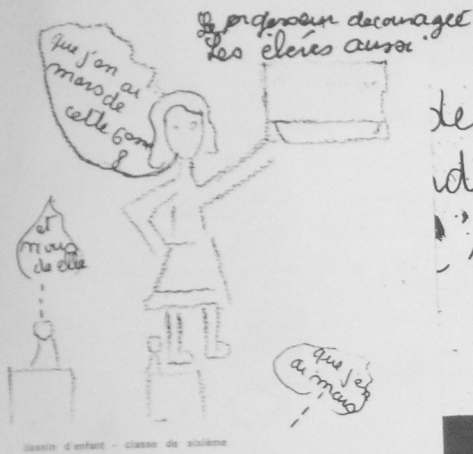
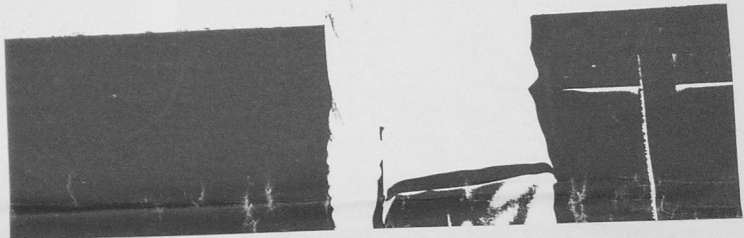


comment "ARMER" les enfants des écoles



Toujours en question l'enseignement cherche sa voie.
La liberté d'apprendre ne s'apprend pas librement.

de et tiède. Les batteuse Monro
et les gerbes étaient dévorés
venait de se... n'est l'auton



Monique S. est enseignante dans une grande ville de Suisse. Célibataire, grande, intelligente, attentive aux changements en cours, avec un brin d'inquiétude latente et beaucoup de questions. Elle est envoyée à Paris, en 1968, pour un recyclage pédagogique. Elle suit un séminaire de Gilles Ferry à Nanterre, « fait du groupe » avec André Lévy au Collège des Sciences humaines cliniques à Censier, co-anime des groupes d'entraînement pédagogique à l'Institut Supérieur de Pédagogie : la brave petite panoplie universitaire, désormais classique, pour enseignant en mal de rénovation. Fine mouche qui préfère chasser sur le terrain, Monique S. séjourne dans des classes Freinet, fait un stage dans une classe pratique avec Fonvielle, une session sous la conduite de Fernand Oury. Elle entend évidemment Michel Lobrot sur La Pédagogie institutionnelle et André de Peretti sur la Non-directivité. Octobre 1970 : de retour dans ses montagnes, elle s'y voit chargée de la formation des enseignants mais tient à garder elle-même un enseignement, en l'occurrence une « classe pratique ». Et c'est là que commencent les choses sérieuses.

« Je savais d'avance ce que j'allais trouver dans cette classe. J'en ai vu d'autres en France. Et j'ai entendu cent discours sur la question. Maintenant, je suis dans MA classe et je sais que MA classe est une poubelle. Sans espoir. Et les enfants le savent aussi bien que moi : la voie de garage. Définitive, pratiquement. C'est le cas de le dire, mais l'astuce est sinistre. J'ai affaire à des écaurés qui n'ont même plus la peur des examens ou l'envie de réussir pour les stimuler.

Aucun intérêt pour quoi que ce soit : une immense ennui, et, plus grave, un immense ressentiment souterrain... »

Et, banalité supplémentaire, elle ajoute : « Aucun enfant des classes aisées dans ce groupe, évidemment... » Monique S. continue son soliloque, redevenue « insit » isolée en face de trente bougres « qui n'ont de goût pour rien apparemment ». Je fais préciser : « Pour rien de scolaire ? ». « Non. Rien, tout court : vidés d'eux-mêmes qu'ils sont, ces gosses. Des abrutis... » Elle me regarde : « Pour moi, savoir qui leur a fait ça n'est pas une question théorique. Pas romantique non plus. Mais : qu'est-ce que je peux y faire, moi, maintenant ?... »

Jeux d'illusions

C'est là que l'on sent venir la réponse. La belle et bonne réponse consolante où se construit l'illusion pédagogique (1) : la confiance dans la nature humaine, dans les ressources de la personne, dans la réactivité qui sommeille au cœur de chacun fût-il apparemment le plus déshérité. Toi, dans ta classe, ta foi pédagogique, ton amour des enfants, la relation maître-élèves vécue dans la bienveillance inconditionnelle, la levée des interdits, le climat permissif, les tensions levées, la grande fraternité non-directive : et tu vas réveiller ces petits d'homme de leur sommeil culturel. Ils vont retrouver le goût de l'initiative, le sens de la responsabilité. Et avec l'intérêt reviendra l'intelligence.

Beau et stimulant programme :

tous les thèmes de la non-directivité sont là rassemblés pour le réconfort des bonnes âmes pédagogiques.

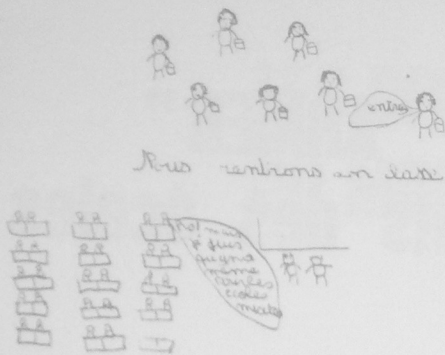
Une teinte de Jean-Jacques Rousseau tout d'abord. C'est l'ancêtre, la référence obligée, le porche d'une pédagogie laïque qui s'obstine à se rêver miraculeuse, jonction harmonieuse entre la nature humaine en attente de sa liberté et la nature tout court en l'absence de la société réelle des hommes. De l'abstrait à l'abstrait, et pendant ce temps les élèves concrets de Monique S. qui ont droit aux conditions concrètes de leur liberté les attendent toujours et depuis longtemps. Notre Jean-Jacques, démobilisateur au nom d'une illusion naturaliste ? Oui, car à quoi rime de parler de nature humaine pour ces humains désappropriés concrètement d'eux-mêmes par les conditions mêmes de leur croissance ? A quoi — à qui — sert cette manière de parler ?

Mais si Jean-Jacques est le porche de l'édifice, voici le pilier de la grande nef : Carl Rogers. Ce psychologue américain a mis en œuvre une pratique psychothérapeutique qu'il appela pendant quelques temps « non-directive ». Elle rompait en effet avec la tendance assez constante chez tout consultant à aider, conseiller, diriger celui qui lui demande assistance. La transposition des principes rogoriens à l'éducation était inévitable. Elle fut heureuse. Elle permit de mieux analyser le rôle de l'enseignant dans la classe, de mieux cerner les rapports socio-affectifs de dépendance, de passivité, d'attirance, qui exercent une grande influence sur le déroulement des tâches. La fin des années cinquante fut en France l'ère des

conversions rogoriennes. En même temps se multipliaient les sessions de « dynamique des groupes » où en présence d'un moniteur « non-directif », un groupe centre son regard sur la réalité même qu'il constitue ici et maintenant, en analyse les réseaux d'interaction et d'interdépendance. Une parenté s'impose, malgré les différences que relèvent les spécialistes : c'est dans le groupe que, grâce à une certaine manière de faire (ou de ne pas faire), réside la clef des problèmes individuels et communs. Une classe est un groupe : son fonctionnement sera dégrappé, et les individus ainsi remis à eux-mêmes, par une analyse centrée sur ce qui se passe dans la classe. Le maître y jouera essentiellement un rôle permissif et facilitant, permettant aux uns et aux autres de reconnaître ce qui se passe et d'en tirer parti.

Tout cela était très bon : le mandarinat disparaissait au profit d'un « monitrat » apparemment moins suspect de volonté de puissance. Mais le « père » mythique, voué à l'assassinat adépien, cédait la place à un « grand frère » non répressif, inconditionnellement positif, exorcisant les conflits, libérant les énergies pour une créativité paradisiaque. L'unanimité était retrouvée à l'abri de cette classe revenue comme au sein maternel, isolé des tracassés du monde.

Caricature ? Les rogoriens diront que c'est là trahir Rogers. La traduction prochaine de *Freedom to learn* (2) permettra de faire le point sur la pratique de Rogers. Il n'empêche que l'usage de sa pensée a renforcé dans leur bonne conscience beaucoup d'enseignants bien-pensants, unanimes et « fraternalistes ». L'écho trouvé par Rogers dans



Le professeur est devenu moins en classe on le voit à ses nouveaux. Appart qui ne peut pas se faire prend la parole

les couches novatrices de l'enseignement catholique et les milieux croyants en général recèle bien cette ambiguïté. Comme l'invocation de Jean-Jacques, l'invocation de Rogers est démobilisante si elle empêche d'analyser le rattachement du groupe-classe à un système scolaire bureaucratique qui impose à la classe ses conditions concrètes et qui s'articule lui-même sur un système politique et socio-économique global. « Rien de ce qui se passe dans l'amphithéâtre n'a sa résolution dans l'amphithéâtre », écrit Jean-Claude Passeron, l'un des principaux sociologues de l'Éducation en France. La bonne volonté pédagogique de Monique S. doit céder devant cette constatation.

« Alors que faire ? demande-t-elle. Je me demande si j'ai même le droit d'améliorer la situation. En déployant toutes les astuces pédagogiques, je réussis bien à les intéresser au bout du compte et à changer l'atmosphère de la classe. Mais j'ai l'impression qu'en faisant ça, je les endors. Et si je transforme cette classe en une espèce d'oasis éducatif réussi, ils diront : c'est chouette l'école avec Mlle S... Est-ce que j'ai le droit de leur faire aimer l'École sous le prétexte de ma réussite ? Car l'École, elle, ne les aime pas. Et il faut bien qu'ils le sachent... A certains moments je me dis : ce n'est qu'en détestant l'École qu'ils deviendront eux-mêmes, et je suis auprès d'eux un agent du système. Est-ce que je ne dois pas rester l'ennemi pour qu'ils ne soient pas définitivement abusés ?... »

On dira ici que Monique S. « culpabilise », que son tourment est celui d'une belle âme d'intellectuelle gauchisante. Mais telle est pourtant la véritable question. L'affaire n'est pas subjective mais stratégique. Pourtant ce n'est pas avec des slogans que l'on peut y répondre. Monique S. radicalise le dilemme : améliorer le système, c'est démobiliser des militants en puissance ; tout pédagogisme est un réformisme. Aujourd'hui, chaque « prof » qui cherche à modifier ses méthodes, à briser, à sa place, la rigidité des relations bureaucratiques avec les élèves, trouve quelqu'un, plus à gauche que lui, pour lui faire avouer qu'il est complice objectif du système.

En fait, il y a ici trois problèmes politiques que l'on peut distinguer : celui de l'action politique immédiate actuelle d'un adulte par rapport au système ; celui de son intention politique à long terme vis-à-vis des enfants qu'il forme ; celui de la portée politique respective des méthodes éducatives en présence.

Les enseignants ne peuvent pas ne pas avoir d'option politique concernant le système scolaire tel

qu'il se présente aujourd'hui. Et chacun sait que se déclarer a-politique, c'est prendre effectivement le parti de la politique en cours. Mais peut-on, pour autant, manipuler les enfants au point d'en faire les instruments de l'action politique que l'on mène ? N'y a-t-il pas des conditions pédagogiques préalables à la prise de conscience politique des problèmes par les écoliers ? Quelle serait la portée à long terme d'une entreprise de *desperado* pédagogique où Monique S. mobiliserait ses élèves pour des manœuvres politiques au nom même du caractère *désespéré* de leur situation ? N'est-ce pas une forme subtile de la résignation malgré les allures de la contestation ? Leur apprentissage de la vie passe, certes, par la prise de conscience qu'on leur a fait cette situation. Mais que sera cette prise de conscience si elle n'est pas accompagnée d'une volonté de tirer parti de la marge d'initiative que laisse le système ?

Armer les élèves

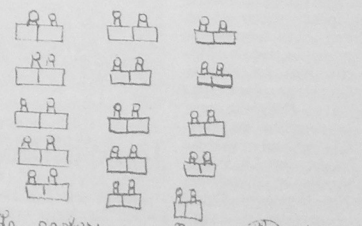
Nous rejoignons là le second et le troisième problème : c'est pour leurs propres luttes que l'éducateur arme ses élèves. Si ces luttes se révèlent plus tard appartenir au même combat que le sien, bravo. Mais il ne les aura pas « eus » ni embrigadés, il est aura « conscientisés ». Et pour parvenir à ce résultat à long terme, Monique S. et ses semblables n'ont pas trente-six solutions. Le slogan anti-pédagogiste est une vue de l'esprit, valable peut-être pour des étudiants qui sont, eux, parvenus. C'est en terme de *métier* que la solution en classe sera formulée. 1) La classe constitue une réalité où peut dans l'actuel s'instituer quelque chose ; 2) l'analyse des conditions de ce qui se passe dans la classe peut préparer pour demain les scolaires à l'analyse et à l'action ; 3) de toutes manières, il y a urgence pour ces enfants de disposer des instruments du savoir et de maîtriser les techniques d'apprentissage ; 4) contrairement à ce qu'on pense, c'est encore l'école, et non les loisirs ou les massmedia, qui permet à la « culture du pauvre » (3) d'être autre chose qu'une somme d'impressions et de stéréotypes mal intégrés. En ce sens le pédagogique n'exclut pas le politique, il le conditionne au contraire.

Mais se pose dès lors le problème des méthodes. Non au niveau des basses cuisines pédagogiques où l'on en revient toujours plus ou moins à combiner la manière de « les » avoir. Mais au niveau des options fondamentales.

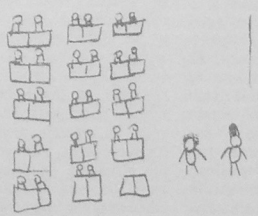
On peut répondre à Monique S. : le seul moyen que tu as de les armer, c'est de les mener à la baguette, et



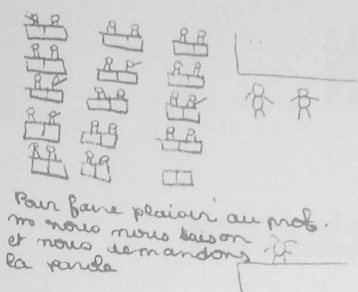
photos J.F. Ferré



Le professeur n'aura pas le droit de faire intervenir sur l'école media



Le prof. dit aux parents de venir de temps en temps d'aller rendre leur pièce



pied au cul maintenant. Ce n'est pas le moment de jouer avec eux la démocratie à l'école ou la non-directivité subtile et psychologue. Le service que tu peux leur rendre, c'est de les « rattraper » scolairement pour qu'ils ne soient pas complètement désarmés quand ils auront à faire leur trou dans une société qui déjà les écrase. Tant pis pour toi si ce n'est pas très consolant dans tes rapports avec eux.

Tout n'est pas faux dans cette manière de concevoir les choses. A quoi en effet accorder la priorité quand on veut assurer la promotion des enfants du peuple et du peuple avec eux ? Qu'est-ce qu'une éducation démocratique ? La démocratisation de l'enseignement consiste-t-elle dans la démocratie à l'école ? Il est clair qu'à cet égard, nous visons plus de slogans que d'analyse. Car on peut aussi tenir à Montique S. un autre langage : tes gosses sont quasiment foutus pour la récolte des lauriers scolaires et les débouchés qu'elle permet. Mais ta classe peut être le lieu d'apprentissage de mille autres choses qui les armera pour la vie injuste qui les attend. Fais de ta classe une mini-société où on ne se masque pas les conflits, où on affronte la réalité des uns et des autres, où on apprend à coopérer, à organiser, à écouter, à instituer, à mesurer les responsabilités et les champs d'initiative, à prendre conscience des contraintes de la matière mais aussi des possibilités créatives qu'elle donne.

Fin de rigoler

Tout n'est pas utopique là-dessus. Des tentatives diverses l'ont montré. Mais cette priorité accordée à la vie de la classe, aux tâches institutionnelles ne risque-t-elle pas de détourner les élèves des apprentissages scolaires et de les enfermer dans une démocratie pour enfants qui ne serait en définitive qu'enfantillage d'adultes confectionnant un univers de luxe dont les élèves sortiraient désarmés ?

Ce problème de l'objectif fondamental de l'éducation, Ginette Michaud, l'un des pionniers de la pédagogie institutionnelle (4), le pose en comparant dans un article récent, deux réalisations-types : Sumerhill et Barbiana.

A Sumerhill, O'Neill prend l'initiative de créer un univers de liberté avec le motif du droit au bonheur, à la non-répression inconditionnelle. « Libres enfants de Sumerhill », titre la récente traduction française (5). Mais l'image de couverture est déjà instructive : un gamin décontracté, enveloppé d'une pelisse de fourrure, est tranquillement installé dans un arbre à manger un fruit :

le symbole est clair. Mais le mythe naturiste de la liberté d'apprendre, loin d'être offert à la critique, n'en est-il pas à tout coup renforcé ? Et quand on sait que Sumerhill est une école qui recrute parmi les enfants d'artistes, de diplomates ou d'écrivains, quelles conclusions faut-il en tirer ?

A Barbiana, un autre éducateur, aussi déviant que le premier, Dom Milani, ouvre une école de village pour accueillir les laissés-pour-compte de l'école du canton. Et c'est à la maîtresse de cette école que les élèves de Barbiana écrivent leur fameuse Lettre (6). Mais à Barbiana, « ça ne rigole pas ». Aux yeux du pédagogue moderne, Barbiana est un bague révoltant. Au mépris des grands principes de spontanéité, de créativité, d'expression corporelle, d'apprentissage par le jeu, à Barbiana il n'y a ni jeudis, ni dimanches. Tout le monde fait travailler tout le monde. Et tout nouvel arrivant entend à peu près ce langage : « si tu es foutu à la porte de l'École, ce n'est pas ta faute. Bon. Maintenant tu as besoin de ce que l'école n'a pas su te donner. Ici tu peux apprendre. Si tu ne veux pas que nous et nos gosses plus tard, on soit toujours court-circuité par les fils des notaires et des marchands de bestiaux, il faut qu'on les rattrape maintenant. Pas le choix. Fini de rigoler. »

On voit la question : laquelle des deux situations éducatives arme des militants et les rend capables d'analyser et d'agir au sein des luttes sociales réelles ? Vos deux cas sont extrêmes, dira-t-on. Mais ils montrent bien la fragilité des slogans en même temps que la solidité des mythes.

Rien n'est possible si la répression du système sur les élèves n'est pas levée : liberté d'apprendre ! Mais la revendication libertaire est vaine si cette liberté n'est pas en définitive une liberté pour apprendre. En ce dilemme, il est clair que le socialisme trouve une de ses interrogations les plus pressantes, quand il lui faut envisager le jour où son tour sera venu d'assumer le système d'éducation et d'y réaliser ses objectifs.

Daniel Hameline

(1) René Lourau, *L'illusion pédagogique*, Paris, Ed. de l'Epi, 1969.

(2) Carl Rogers, *L'enseignement non-directif*, Paris, Dunod (à paraître).

(3) Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, trad., Paris, Ed. de Minuit, 1970.

(4) Ginette Michaud, *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Recherches, septembre 1969.

(5) O'Neill, *Libres enfants de Sumerhill*, trad., Paris, Maspero, 1970.

(6) Lettre à une maîtresse d'école, trad., Paris, Mercure de France, 1968.

