Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 110 (1974)

Heft: 9

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 20.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

9

Montreux, le 8 mars 1974

1172

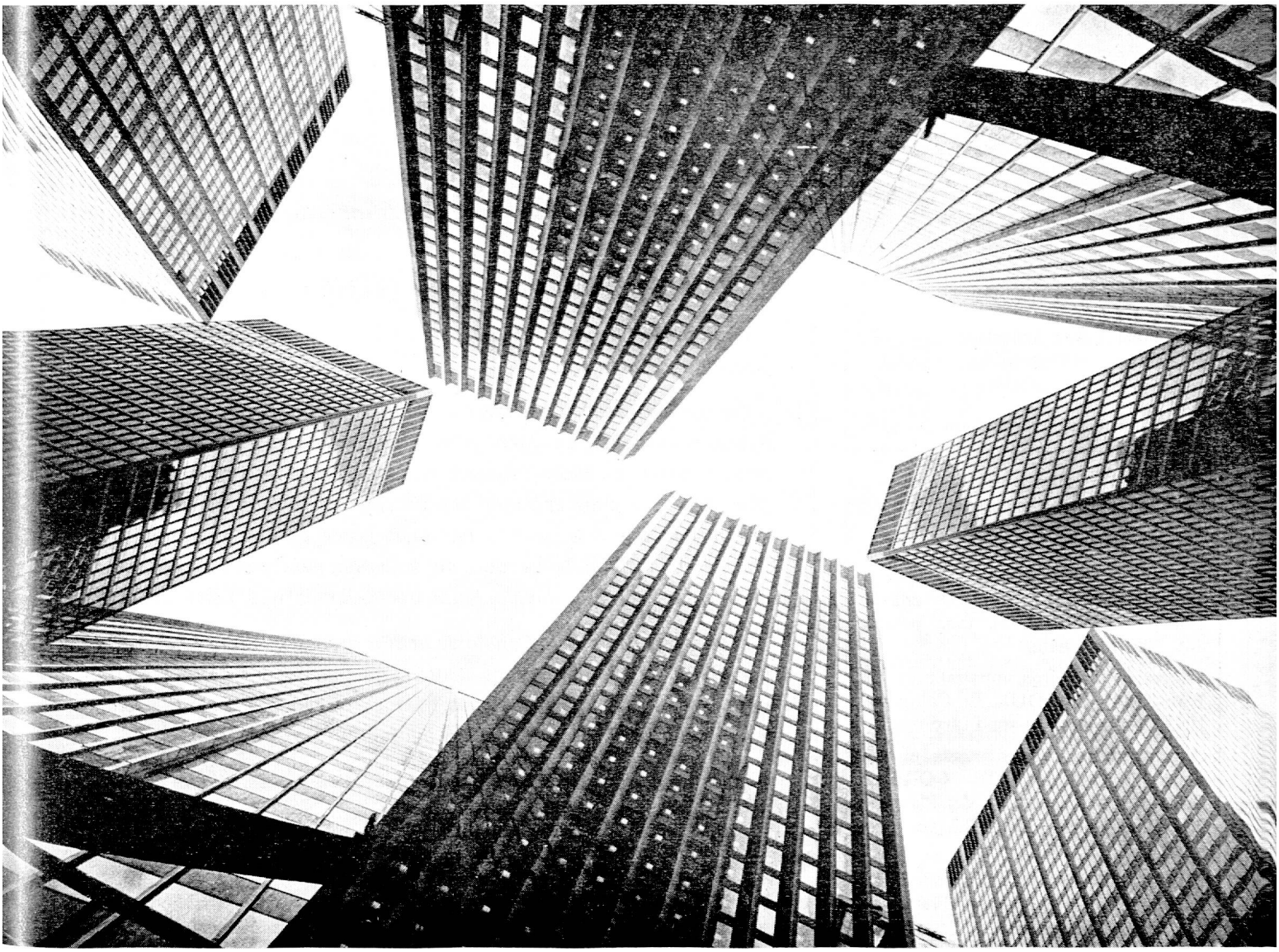
éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

Dans ce numéro :

quelques articles sur
la pédagogie institutionnelle



Sommaire

ÉDITORIAL

Pédagogie institutionnelle 174

DOCUMENTS

Une autogestion pédagogique est-elle possible ? La réponse de la pédagogie institutionnelle 175

Vers l'autogestion 180

La pédagogie institutionnelle, une pédagogie pour aujourd'hui ou pour demain ? 182

Les relations parents/école : indispensables 183

Ecole de Bouleyres, BROC (Fribourg) 184

Le mode de fonctionnement d'une classe en pédagogie institutionnelle 185

Quelques citations 185

Bibliographie 186

Le DIP vaudois crée un groupe d'étude pour la pédagogie institutionnelle 186

Débat sur la pédagogie institutionnelle 187

Lecture du mois 192

Radio scolaire 194

Neuchâtel - Avis important 194

DIVERS

Un chalet à votre disposition 194

éducateur

Rédacteurs responsables :
Bulletin corporatif (numéros pairs) : François BOURQUIN, case postale 445, 2001 Neuchâtel.

Educateur (numéros impairs) : Jean-Claude BADOUX, En Collonges, 1093 La Conversion-sur-Lutry.

Administration, abonnements et annonces : IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18 - 3 79.

Prix de l'abonnement annuel : Suisse Fr. 30.— ; étranger Fr. 40.—.

Editorial

Pédagogie institutionnelle

Pédagogie institutionnelle... Ce terme — l'un des plus récents du jargon des gens d'école — prend des significations fort différentes selon qu'il est prononcé par les adeptes ou les adversaires de cette pédagogie :

— un moyen de rendre les élèves vraiment autonomes et responsables...

— un baril de poudre bien propre à faire sauter nos sociétés...

— les conditions idéales pour un dialogue authentique...

— le sous-produit d'une réflexion anarchique...

— la pédagogie de ceux qui ne réussissent pas dans le « système »...

— la pédagogie de ceux qui y réussissent très bien mais veulent faire un pas de plus...

Pédagogie institutionnelle... que n'entend-on pas dire d'elle !

Il y a ceux qui, après une réflexion personnelle et une formation complémentaire commencent à la pratiquer et dès lors sont directement impliqués.

Ceux qui en savent peu mais en parlent énormément, vénèrent ou condamnent.

Ceux qui en savent davantage et ont un avis bien arrêté.

Ceux qui n'en sachant rien se taisent prudemment attendant de pouvoir se faire une opinion.

Ce numéro de l'« Educateur » voudrait apporter une petite contribution à ce débat, ce débat parfois passionné, souvent passionnant. Nous avons donc réuni quelques articles. D'ailleurs d'importance inégale. Non pas pour apporter une doctrine toute faite ou pour régler la question une fois pour toutes. Mais parce qu'il nous paraît qu'un journal d'enseignants se doit de tenir ses lecteurs au courant de l'existence de mouvements aussi controversés que celui de la PI.

N'attendez pas que le Comité de la SPR prenne position aujourd'hui ! Il attend d'autres informations. Il attend notamment que certaines expériences en cours dans quelques cantons romands aient eu le temps de se poursuivre. Pour l'heure il informe, il ouvre un débat.

Nous publierons donc avec plaisir tout article qui serait une réponse, un prolongement aux textes d'aujourd'hui.
Collègues, à vos plumes !

Jean-Claude Badoux.

Documents

Une autogestion pédagogique est-elle possible ? La réponse de la pédagogie institutionnelle

Le Congrès culturel de la Société pédagogique vaudoise s'est déroulé le 3 novembre 1973 à Orbe.

Le Comité cantonal de la SPV a invité M. Henri Hartung à s'exprimer au sujet de la pédagogie institutionnelle. Nous livrons ici la presque totalité de ce remarquable exposé. Réd.

Il est peut-être opportun que je vous redise très brièvement qui est le conférencier que nous avons l'honneur d'avoir parmi nous : M. Henri Hartung se trouve **ici ;** isolé, combattant solitaire. Vous êtes né en 1921 ; très tôt passionné par les problèmes philosophiques et religieux, vous vous êtes initié aux messages et doctrines des religions extrême-orientales et, après des études de lettres terminées en 1943, vous avez obtenu votre titre de docteur en 1947. Engagé dans la Résistance à fin 1943, vous y avez vécu objectivement une expérience d'autogestion et d'égalité sociale. Chargé de mission par le gouvernement provisoire de la République française, vous avez visité l'Extrême-Orient en 1944. Vos contacts avec l'Orient, l'Inde plus particulièrement, vous ont conduit à reprendre, plus tard, des études de psychologie et de philosophie. En 1953, vous avez fondé l'Institut des sciences techniques et humaines, dont l'objectif principal est la généralisation de la culture dans le monde des affaires au moyen de l'éducation permanente. En mai 1968, les fondements de la société sont mis en question. Ennemi du compromis, fidèle à la ligne de conduite que vous vous étiez tracée, vous avez refusé d'être inféodé au système. Vous avez rompu avec l'Institut des sciences techniques et humaines, afin de rester en accord avec vos principes de liberté et de respect de la personne. Vous vous êtes alors retiré à Fleurier où, libre, vous avez pu vous livrer à la réflexion solitaire et à des travaux de synthèse qui devaient vous conduire vers une nouvelle étape, un engagement concret sur les plans pédagogique et social, afin que quelque chose change, objectivement...

...J'ai recommandé partout où je l'ai pu, lors des assemblées d'associations ou de sections, la lecture, sinon l'achat — à mes collègues, de la brochure publiée par M. Hartung : « Pédagogie institutionnelle » ainsi que son dernier livre : « Les enfants de la promesse ».

...Si la Société pédagogique vaudoise et le comité cantonal ont tenu à inviter M. Henri Hartung, c'est parce que des problèmes fondamentaux se posent à notre époque et qu'il appartient aux maîtres, directement concernés par ces problèmes, de prendre en main, en quelque sorte, leur destinée. Avant la semaine pédagogique de Villars-les-Moines, j'ai entendu, tout à fait par hasard, à la radio, M. le professeur Panchaud qui parlait du thème traité par Illich : « Faut-il transformer l'école ou la supprimer ? » Et une de mes filles, âgée de 13 ans, m'a dit : « Papa, « génial », tu as entendu ce qu'il a dit ? Enfin en voilà un qui comprend quelque chose ! » Donc ces propos semblent avoir un écho bien compréhensible au niveau des élèves. Mais je ne voudrais pas — (on a dit de vous, Monsieur, que vous saviez couper les chardons et que vous étiez un horticulteur) — je ne voudrais pas marcher sur vos plates-bandes. Je vous remercie d'avoir accepté, d'être venu parmi nous, et je vous donne la parole. Merci encore.

Ferdinand Perreaud,
Président de la SPV.

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs, Chers Collègues,

A l'initiative de la Société pédagogique vaudoise, dont je remercie ici les responsables, et son président M. Perreaud, m'est ainsi donnée l'occasion, devant des enseignants, d'aborder le sujet de la pédagogie dite institutionnelle.

Réfléchissant à cet exposé, dans les jours qui précèdent, je faisais deux remarques que je voudrais soumettre à votre réflexion. La première, c'est que ceux qui pensent que l'école n'est pas un fait politique devraient réfléchir à ce qui se passe en ce moment et je suis impressionné de voir — je ne sais pas si cela a été très fréquent dans le passé — à quel point nos problèmes — puisque nous sommes ici entre enseignants — et la pédagogie, qui pourtant n'était pas un mot tellement fréquent dans la presse, sont aujourd'hui au cœur des pensées, des discussions, des angoisses et des espoirs, non seulement de ceux qui se sont engagés dans une réflexion ou une action éducative, mais même de toutes les personnes. Ouvrez les journaux, et réfléchissez sur les conséquences — grâce à la diffusion de l'information — par exemple de cette colonie de vacances dont vous évoquiez le nom tout à l'heure, des discussions au Grand Conseil d'un canton voisin, des réunions, des commissions, des colloques, des débats dans le cadre de l'Ecole des parents ou de tout autre organisation. Il est impressionnant de voir que, par là-même, les problèmes qui nous intéressent ne sont plus des problèmes simplement techniques mais sont des problèmes généraux qui touchent au monde. Ce n'est donc pas particulièrement facile de les aborder, bien qu'en cet automne 1973 et dans le Pays romand, le mot et l'expression « pédagogie institutionnelle » soulèvent des débats qui ne me paraissent pas se limiter au point de vue technique.

Ma deuxième remarque était celle-ci : engagé depuis un nombre d'années qui commence à être assez grand dans ces réflexions et ces débats, et ayant par suite des circonstances eu l'occasion de m'exprimer souvent en public, je constatais que j'étais malgré tout obligé de préparer cette conférence ; c'est-à-dire que je n'avais pas à dire « J'ai déjà parlé très souvent de cette question, et bien voilà, j'en parlerai une fois de plus. » Ce qui veut dire que nous sommes, et que ceux mêmes qui sont les tenants de cette pédagogie sont engagés dans un processus de mutation, de réflexion et de recherche qui fait qu'on a presque l'impression que si, sur le fond évidemment il y a des points qui demeurent, sur la forme il se passe tellement de choses, tellement d'expériences et tellement de recherches que, d'un mois à l'autre, il faut peut-être parfois s'exprimer sur ce sujet avec des mots et des réflexions différents.

Pour ces deux raisons je voudrais insister cet après-midi sur les fondements de ce courant. Car, après tout, si tout le monde en parle et si c'est devenu un sujet fondamental, c'est bien que peut-être il y a des raisons fondamentales sur le plan de la réflexion philosophique, sur le plan de notre raison d'être, de notre engagement social et familial. Quelle est cette raison, quelles sont ces raisons, quels sont ces fondements qui sont à l'origine de ce mouvement : c'est ce que je voudrais aborder d'abord avant de donner ensuite la réponse plus pratique-

ment concrète de la pédagogie institutionnelle. Et sachant parfaitement que je prends là la responsabilité d'être considéré ou ressenti par vous comme vous donnant des réponses simplistes, — je voudrais qu'elles soient plutôt considérées comme simples — je vous proposerais d'y réfléchir dans trois directions différentes : — une réflexion d'abord par rapport au monde et à la société ; et là apparaît un **courant autogestionnaire ;** — une réflexion par rapport à la communication, à l'échange et à autrui ; et là apparaît un **courant coopératif ;** — une réflexion par rapport à nous-même, par rapport à ce que nous sommes, par rapport à notre personne et à notre finalité ; et là apparaît un **courant de conscientisation.**

Et je pense que la pédagogie institutionnelle est un peu la conséquence ou l'aboutissement de l'interpénétration de ces trois courants, avec cette situation assez paradoxale qu'elle se situe à la fois en aval, — puisqu'elle est la conséquence de cette prise de conscience et de ses mouvements —, mais qu'elle se situe aussi en amont, puisqu'après tout l'éducation se trouve en amont de tout, puisqu'il s'agit de préparer les jeunes à entrer dans la vie. Situation ambiguë, assez complexe, et qui explique, semble-t-il, les interrogations : et qui explique aussi — parce que ces mouvements sont fondamentaux — que nous nous trouvons, quand on réfléchit sur ces questions, devant une émotion considérable. J'ai employé tout à l'heure le mot angoisse : il est bien clair qu'il n'y a jamais eu cette angoisse et cette interrogation quand on a parlé de méthodologie éducative... comme par exemple l'enseignement programmé ou le laboratoire des langues ; pourquoi brusquement cette émotion ? Nous allons essayer de le savoir.

Première interrogation, première réflexion : par rapport à la société et au monde. En face de cette interrogation, un courant autogestionnaire. Il est tout à fait important de noter que depuis deux décennies à peu près et très particulièrement depuis une dizaine d'années, nous nous trouvons en face d'un courant, de gens qui ont abordé cette question par des voies différentes, et qui posent le problème suivant : nous n'acceptons plus que d'autres aient la responsabilité de ce qui nous concerne directement, de notre vie, de notre carrière, de l'organisation de notre existence ; nous voulons prendre en charge, nous voulons assumer personnellement ce qui nous intéresse, ce qui est notre vie, et ce qui est notre comportement, tout au long d'un mois et tout au long d'une année. Cette définition, la prise en charge de ce qui nous intéresse, — qui est la définition, reprise par Michel Lobrot, de l'autogestion, — est une réflexion tout à fait fondamentale et qu'on retrouve notamment dans le monde économique avec la remise en cause des structures hiérarchiques et la proposition de remplacer cette hiérarchie par une organisation autogérée ; chacun a son mot à dire. C'est ainsi que, dans le programme d'une des grandes centrales syndicales françaises, les quatre propositions suivantes sont faites : d'abord remplacer cette hiérarchie par ce qu'elle appelle des ateliers qui prendraient en charge non seulement l'organisation du travail mais sa finalité. Comment est-ce qu'on travaille et pourquoi est-ce qu'on travaille ? Puis, remplacer cette hiérarchie en posant le problème tout à fait fondamental — et il est tellement fondamental que personne ne reste indifférent quand on le pose — des éventails de salaire, de la signification du montant des salaires, de ce que cela veut dire notamment dans le monde économique. Puisque ce problème, en général, n'est pas abordé, caché qu'il est par le secret (on ne parle pas de problèmes d'argent, c'est mal élevé). Cela a certainement une signification. La troisième proposition est d'envisager ce qu'on appelle parfois le tournus, ou des remplacements à certains postes de responsabilité administrative, de façon à ce que chacun puisse avoir une vision de l'entreprise un peu plus nette. Enfin se situe la revalorisation des travaux manuels.

Pourquoi est-ce que je vous propose ces quatre points qui, issus d'un syndicat ouvrier et concernant la vie économique, peuvent vous paraître éloignés de vos préoccupations ? Eh bien, c'est parce que je crois qu'on peut s'interroger sur la signification que ces quatre points peuvent avoir pour un enseignant ; et il est bien clair qu'en ce qui concerne l'organisation du travail, qu'en ce qui concerne la position d'un enseignant dans la hiérarchie scolaire, et qu'en ce qui concerne les tournus de responsabilité administrative, ces problèmes sont finalement autant les nôtres que ceux du monde économique.

Alors, cette interrogation, je voudrais vous dire qu'elle déborde aussi le monde économique, et je voudrais vous prendre trois exemples dans les milieux qui, par certains côtés, peuvent apparaître comme n'étant pas concernés par cette réflexion autogestionnaire : le milieu de l'Eglise, le milieu de la législation familiale, le milieu de l'armée. Trois exemples qui sont les suivants :

— De plus en plus souvent se trouve, en ce qui concerne l'Eglise, un changement qui peut paraître banal ou normal, mais qui par rapport au point de départ mérite en tout cas une réflexion : c'est le changement, sur le plan du sermon dominical, de la décision unilatérale et souveraine d'un pasteur ou d'un prêtre qui sait ce qu'il a à dire et qui s'adresse à ceux qui l'écoutent, à l'organisation pastorale de ce sermon en liaison avec le plus grand nombre possible des membres de la paroisse qui discutent de l'opportunité d'aborder tel ou tel sujet et de l'aborder dans tel ou tel esprit. C'est quelque chose de très intéressant et dans la région où j'habite actuellement, à quelques kilomètres d'ici, quoique dans un autre canton, c'est ce qui se passe depuis un an et c'est, semble-t-il, une réflexion dans le sens de l'autogestion.

Deuxième exemple : — La loi du mois d'avril 1970 — alors là véritablement je prends l'exemple qui peut paraître le plus éloigné, parce que je prends l'exemple de la loi et la loi, elle suit toujours, par définition, les modifications socio-politiques. Dans un domaine donc juridique, qui ne prétend pas être avant, mais après un mouvement de pensée, puisqu'il légifère sur ce mouvement de pensée, je constate que l'expression « Puissance paternelle », — cela veut-il dire « impuissance maternelle » ? — qui dans le droit civil français était utilisé jusqu'à cette loi du mois d'avril 1970, est remplacé par la notion d'autorité parentale n'est peut-être pas ce que souhaiteraient ceux qui sont engagés dans une réflexion d'autogestion, mais quand même représente un pas considérable.

Troisième exemple : — également pris dans l'univers qui peut — j'allais ajouter : « à juste titre » — être considéré comme le plus éloigné d'une autogestion puisque le plus fidèle à une hiérarchie stricte, dans le milieu de l'armée, un phénomène assez étonnant est arrivé : c'est le décret du 1er octobre 1966 sur le règlement de la discipline générale dans l'armée, qui remplaçait le décret du mois de mars 1818 qui a dominé toutes les relations hiérarchiques de l'armée française pendant le XIXe et la plus grande partie du XXe siècle, lequel règlement — discipline de l'armée porte, (je rappelle la date 1818) la signature de Louis XVIII, alors que tout le monde est persuadé qu'elle porte une autre signature que je n'évoquerai pas ici. Ce nouveau décret de 1966, sur un certain plan, est apparu à l'époque par les tenants d'une hiérarchie stricte comme scandaleusement révolutionnaire, puisqu'il dit notamment que dorénavant dans l'armée, il faut tenir compte de la cohésion de groupe, un terme de Moréno, qui est donc un des

mots clés de la psychosociologie moderne ; deuxièmement, et cela c'est encore beaucoup plus important et compte tenu de son importance je voudrais vous lire le texte exact pour qu'il n'y ait pas de confusion : « Le devoir d'obéissance ne dégage jamais le subordonné des responsabilités qui lui incombent au regard de la loi ; il peut en appeler à l'autorité compétente s'il se croit l'objet d'une mesure injustifiée ou s'il reçoit un ordre illégal. » Alors que le décret de 1818 disait qu'il était possible que l'on puisse discuter un ordre, mais qu'il fallait néanmoins d'abord l'exécuter. Donc, c'est bien dans ce courant que se situe notre réflexion.

Pour ma part, si vous le permettez, j'ajouterai, au risque de personnaliser le débat, mais aussi avec ce qui me paraît le minimum d'honnêteté, c'est de vous dire pourquoi je défends les idées que je défends. Je me sens tout à fait dans ce courant par suite de deux expériences. Vous en avez évoqué une, Monsieur, celle que j'ai vécue à vingt ans et qu'on n'oublie pas, cette expérience assez étonnante de la Résistance dans les Alpes, où finalement des impératifs militaires n'imposaient pas pour autant une discipline stricte, puisqu'il s'agissait de volontaires venus de tous les milieux sociaux et qui essayaient — on ne disait pas cet mot-là il y a trente ans — mais qui essayaient d'autogérer leur Résistance. Poursuivis, pratiquement sans armes, par une des armées les plus fortes de l'époque, il y avait là un souvenir que je ne peux pas ne pas évoquer, même s'il est mal perçu par les jeunes d'évoquer une guerre qui, pour eux, est déjà presque de l'histoire ancienne.

...Eh bien, je vous donne quand même cet exemple parce qu'il a été pour moi très précis ; il a été confirmé par mon engagement dans l'éducation permanente et par ces sessions qu'évoquait tout à l'heure le syndic de cette ville où nous nous trouvons, où l'animateur dirige ou ne dirige pas une session... Ces expériences de sessions autogérées ont été pour moi une confirmation éclatante de ce qui peut se passer sur le plan éducatif et personnel par rapport à ce qui se passe quand le maître organise tout. J'ai été professeur, j'ai organisé mes cours, je pensais que mon devoir était de les organiser le mieux possible et qu'il fallait préciser la manière dont **mes** élèves allaient apprendre ce que je considérais comme indispensable. Les déboires de l'enseignement traditionnel sur le plan des élèves comme les transformations objectives des participants dans des enseignements autogérés sur le plan des adultes, me confirment dans ce mouvement qui me paraît très important et qui est incontestablement à la base de la pédagogie institutionnelle. Il faut quand même ajouter en terminant — car on ne peut pas ne pas le faire — que ce courant évidemment s'oppose à — j'allais presque dire à des siècles de tradition où l'on a appris que c'étaient l'ordre, la hiérarchie, la discipline qui étaient importants, où il fallait faire ce que les aînés nous indiquaient (n'est-ce pas, nous entrerons dans la carrière quand nos aînés n'y seront plus) — et si aujourd'hui il y a des écarts aussi intenses, aussi violents, et des oppositions aussi dramatiques, je pense qu'on ne peut pas ne pas réfléchir sur leur signification.

Ce premier courant répond donc à un besoin d'engagement social. **Le deuxième courant — réflexion sur la communication et sur l'autre** — sur autrui, moi et autrui (n'est-ce pas, la première réflexion, c'est moi et le monde, la seconde c'est moi et autrui), nous nous trouvons devant **un courant coopératif.** Ce courant coopératif, il a de nombreuses sources. D'abord dans le monde de l'enseignement, il est à peine besoin d'évoquer les efforts notamment de Freinet ; il faut noter qu'un très grand nombre d'enseignants engagés dans la pédagogie institutionnelle sont initialement des femmes et des hommes qui s'étaient engagés dans le mouvement Freinet. Puis, il faut aussi évoquer les étonnantes expériences de la psychothérapie institutionnelle, et notamment les modifications profondes de la psychiatrie qui — on peut dire historiquement — sont vraiment à l'origine de la pédagogie institutionnelle, lorsque des professeurs et des médecins ont réfléchi sur la nouvelle organisation hospitalière et sur le fait de cette univers humain qu'est un hôpital : comment peut-on humaniser cet hôpital et cet univers, comment peut-on faire participer les malades à la vie de tous les jours, et comment peut-on utiliser ces loisirs forcés qui caractérisent la vie du malade dans n'importe quel hospice ? Enfin, le courant le plus important, celui de la psychopédagogie américaine. Je note au passage, simplement sur le plan de l'analyse, qu'il y a là un phénomène assez nouveau dans l'éducation. Les grands éducateurs, les grands pédagogues, — même si le mot est pédant — ont, presque toujours dans l'histoire, été suisses, allemands, parfois italiens. Pour la première fois deux pays, qui n'étaient pas particulièrement à l'avance dans la pédagogie, sont en train d'intervenir en force : ce sont les Etats-Unis d'Amérique et la France. La participation de la psychopédagogie américaine est à ce point de vue-là fondamentale. Des noms comme ceux de Moréno, comme ceux de Lewin, ou Carl Rogers sont aujourd'hui connus de tous et ont dépassé les milieux de l'enseignement. Et il faut bien reconnaître qu'il y a là une prise de conscience essentielle qui a donné lieu à ce courant que l'on appelle le courant non-directif, malencontreusement interprété, dans la quasi totalité des cas, comme une pédagogie de laisser-faire. Alors, il y a dix ans que j'essaie de rectifier cette interprétation, et vous savez que c'est difficile : quand il y a une réputation qui est faite, pour la modifier c'est beaucoup plus difficile que de la faire, cette réputation. C'est vraiment, pour de nombreuses personnes, l'interpénétration entre coopératif, non-directif, et laisser-faire. Pourtant il y a une définition célèbre, celle de Lewin, avec son fameux triangle dont les trois sommets représentent respectivement l'attitude autoritaire, l'attitude coopérative et l'attitude laisser-faire, ce qui veut dire qu'objectivement l'attitude coopérative est aussi éloignée de l'attitude autoritaire que de l'attitude laisser-faire pratiquement, et nous l'avons vu en Suisse, dans la presse, à propos d'événements récents, il est très difficile de faire cette distinction. Pourtant je voudrais dire avec fermeté, dans la mesure où j'essaie de pratiquer cette pédagogie depuis des années, que cela n'a objectivement rien à voir et que l'attitude coopérative est absolument opposée à l'attitude de laisser-faire.

Qu'est-ce donc que cette psychosociologie ? Elle nous a permis d'approfondir les concepts d'attitude et de dynamique de groupe — d'analyser ce qui se passe dans un groupe et notamment dans le groupe constitué par une classe ; parfois j'entends dire que quand on met par exemple « une classe en pédagogie institutionnelle », il se passe des phénomènes qui sont hautement réprouvables et réprouvés — parce que justement il ne se passe rien ! et que parfois, pendant quelques heures ou quelques semaines, il y a une sorte de vide que d'aucuns appellent le chaos. Je fais simplement remarquer que ce chaos existe dans toutes les classes, mais que simplement la pédagogie traditionnelle n'en tient pas compte ; et que l'on sait parfaitement aujourd'hui sur le plan psychologique que ne pas tenir compte d'une réalité peut extérieurement ne pas poser de problème, mais en fait est à l'origine des problèmes psycho et sociologiques de la quasi totalité de nos contemporains. Je prétends que l'enseignement traditionnel qui ne tient pas compte des fantasmes, de l'agressivité, des angoisses, des vingt ou trente élèves d'une classe le jour de la rentrée, ne tient pas compte d'une réalité fondamentale et que les conséquences ensuite nous les voyons dans les difficultés psychosocio-

logiques, de la plupart, je le répète, de nos contemporains. Donc **ce n'est pas la pédagogie institutionnelle qui crée le chaos, c'est la pédagogie institutionnelle qui prend le constat que ce chaos existe et qui essaie de partir de lui pour créer véritablement une classe coopérative** et non pas de le mettre entre parenthèse, comme s'il n'existait pas, pour suivre les indications autoritairement décidées par un maître qui ne s'arrête pas à des fantasmes et des angoisses qui pourtant sont là et restent là même s'ils ne peuvent pas s'extérioriser.

Il est intéressant de noter que cette attitude coopérative est également pratiquée par tous ceux qui sont engagés dans une action culturelle. Action culturelle, action éducative, c'est un peu la même chose. A ce sujet, c'est intéressant de noter que trois personnes, d'origines complètement différentes, disent pratiquement exactement la même chose à propos de ce courant coopératif : Edgar Morin, sociologue dit : « Il faut remplacer la culture — qu'il appelle avec humour la culture cultivée — porteuse d'une ségrégation sociale, par la restructuration de l'ensemble des rapports humains ». Michel Lobrot, pédagogue, écrit que « la pédagogie institutionnelle est la restructuration de l'affectivité de base ; la personnalité se modifie, évolue, et devient autre » et il ajoute avec humour : « C'est ce qu'on appelle vulgairement l'éducation ». Francis Jeanson, l'homme des maisons de la culture, écrit de son côté : « La culture, c'est favoriser la prise de conscience et le pouvoir d'initiative de tous les intéressés ; il faut fournir aux hommes le maximum de moyens d'inventer ensemble leurs propres fins ». On pourrait ajouter à ces trois hommes un quatrième que vous connaissez aussi et qui est le fondateur de la socio-psychanalyse, Gérard Mandel qui écrit que « le pouvoir **du** politique — qu'il oppose au pouvoir de **la** politique — c'est le pouvoir pour l'individu de prendre conscience de sa place dans la société et d'exercer un pouvoir réel sur la société dans laquelle il vit ». Il y a une lutte à mort contre les forces d'étouffement de la créativité, la censure, la directivité, la hiérarchie. Il y a là un espoir dans une possibilité par toutes les personnes de prendre coopérativement en main leur destinée ; c'est ce second courant dans lequel se situe la pédagogie institutionnelle.

Pour ma part, je dirai que je l'ai rencontrée à deux niveaux différents, par des sessions aux Etats-Unis. Ça m'apparut il y a à peu près une dizaine d'années, arrivant à une session à Pittsburg, en Pennsylvanie ; j'arrive — avec toute la suffisance du « professeur » que l'on pouvait avoir à ce moment-là, pour essayer de travailler avec les Américains sur un programme d'éducation permanente que l'on avait demandé à la fois à la Graduate School of Public and International Affairs de Pittsburg — et à l'Institut français auquel je participais, d'établir en commun. Ce fut effectivement pour moi un très grand choc ; j'arrivai là-bas, persuadé que quelqu'un dirigerait les débats, organiserait l'ordre du jour, et puis j'ai vu les Américains s'asseoir tranquillement à l'américaine, c'est-à-dire avec une décontraction totale — je ne fais pas l'apologie du fait de mettre les pieds sur la table, mais je pense qu'on peut peut-être réfléchir à la décontraction que cela représente — et ne rien dire de façon à ce qu'effectivement petit à petit le groupe se constitue ; je prenais à ce moment-là pour la première fois conscience de ce que l'on a appelé la dynamique de groupe, et j'en ressortais profondément bouleversé, pour m'être rendu compte que les prises de conscience et l'avance éducative qui avaient été réalisées à cette occasion, la mienne — et qui plus tard seraient celles des participants de sessions que « j'animerais » — étaient sans commune mesure avec la prise de conscience et l'acquis de connaissances dans un enseignement traditionnel. C'est une découverte qui n'est pas nécessairement facile à accepter.

Et après cette expérience américaine je vivais, dans de très nombreuses sessions et comme animateur et comme participant, la confirmation de ce qui était la remise en cause fondamentale de la structure hiérarchique de l'enseignement. Donc ici, premier courant : besoin et engagement social, deuxième courant : exigence psychologique.

Le troisième courant, c'est cette fois-ci la réflexion par rapport à soi-même. Bon. Premier courant : moi et le monde, deuxième courant : moi et les autres, troisième courant : moi par rapport à moi. **Qui suis-je ? qu'est-ce que je fais ici ? quelle est la finalité de mon existence ? et là, une réponse : courant de conscientisation ;** c'est-à-dire prise de conscience de ce que je suis et de ce que je peux devenir, prise de conscience que la personne se construit laborieusement mais se construit par une conscientisation de ce que l'on est, de ce que je ressens par rapport aux autres et surtout de ce que je peux devenir intérieurement. Découverte impressionnante que, alors même que vous avez l'impression de ne pas le guider, le groupe qui est en face de vous, que ce soit un groupe d'adultes ou un groupe classe, va avoir une prise de conscience et une modification complètement différente selon ce que vous êtes — et je précise le mot — intérieurement. Est-ce que vous avez assumé ce que vous êtes ? est-ce que vous êtes intérieurement serein ? est-ce que vous pensez que vous êtes dans votre être bien avec lui-même, ou au contraire est-ce que vous êtes angoissé, tendu, jaloux ? Vous parlez peu, mais au bout d'une heure, d'un jour, de dix jours, ceux qui sont en face de vous auront une évolution différente et vous découvrez à ce moment-là que cette fameuse phrase, qui peut paraître pédante et abstraite : « on enseigne avec ce que l'on est et non pas avec ce que l'on sait » est effectivement une vérité, est effectivement une vérité objective d'où — et je pense que c'est une question où tous les tenants de cette pédagogie seraient d'accord avec moi — d'où la nécessité fondamentale de travailler sur soi-même et d'arriver à ce que je vous propose d'appeler un accord avec soi-même. Il est bien évident qu'en ce qui concerne l'environnement de cet accord vous aurez des différences, ne serait-ce que parce que certains le feront reposer sur une croyance religieuse et d'autres sur une non-croyance. Par contre, en ce qui concerne la nécessité de cette harmonie personnelle et intérieure, de travail sur soi-même, je crois que l'accord serait vite réalisé ; et pour reprendre une distinction qui risque de devenir classique de Paolo Freire, d'arriver à passer de la conscience primaire à la conscience critique en passant par la conscience magique. La conscience primaire, selon la terminologie de Freire est celle qui, supérieure aux faits, les domine de l'extérieur et ainsi se juge libre de les comprendre de la manière qui lui plaît — c'est ce que nous avons presque toujours tendance à faire. La conscience magique est celle qui nous fait dire que les hommes sont ce qu'ils sont, c'est-à-dire mauvais ! Que l'on n'y peut rien, que ça a toujours été comme ça et à ce moment-là on ne prend pas de front les faits devant lesquels on se trouve : ils sont perdus dans une espèce de magie ; alors que la conscience critique est la perception des choses et des faits tels qu'ils existent concrètement dans leur relation logique et circonstancielle.

Cette finalité, je l'ai également vécue et ressentie et chacun je crois arrive à ces réflexions par — ce qu'on peut appeler son histoire, sa destinée, peu importe le vocabulaire — la mienne ayant été d'aller très loin pour la découvrir au cours de longs séjours de plusieurs années en Extrême-Orient. C'est là où j'ai commencé par me poser des questions, qui ont été pour moi de plus en plus aiguës, de vivre avec des hommes dont la finalité était opposée à celle que l'Occident m'avait appris à voir. Certes, ayant vécu cette expérience assez jeune, je ne peux pas dire que j'avais été trop marqué par cet espèce d'activisme occidental, mais

enfin quand vous arrivez en Extrême-Orient et que vous voyez que ce qui compte c'est justement d'essayer de réaliser ce que l'on est, cet équilibre intérieur et non pas de se précipiter dans des actions au nom d'une gloriole personnelle, de la recherche d'une carrière ou de l'augmentation d'un patrimoine, le moins qu'on puisse dire c'est que ça vous fait réfléchir. Et, cette réflexion a été pour moi particulièrement aiguë. Il a fallu que j'aille jusqu'au Tibet pour me poser cette question mais là je dois dire que je me la suis posée avec une force considérable et que rien non plus pour moi n'a été depuis la même chose et que j'ai toujours été persuadé que ce qui était important c'était de trouver cette harmonie personnelle et que c'était en tout cas beaucoup plus important que les manifestations extérieures, notamment d'une carrière. C'est là où j'ai commencé à réfléchir sur le sens différent du mot métier et du mot carrière, c'est là où j'ai commencé à réfléchir sur la signification de l'être et de l'avoir ; ceci paraît abstrait, les exemples que je donnais tout à l'heure de la sensibilité de nos auditeurs ou des élèves en face de ce que l'on est, est pourtant là une confirmation. Il y a donc là, après un engagement social et une exigence psychologique, ce que je vous proposerais d'appeler une aspiration de l'être — pour ne pas employer le mot spirituel, puisque ce mot a été beaucoup trop « récupéré » pour que l'on puisse se référer à lui.

Ces trois courants, j'ai beaucoup insisté auprès de vous sur eux, parce qu'ils montrent qu'il y a là vraiment une réflexion très profonde, très réelle, très sérieuse, que ce n'est pas le caprice — comme souvent je l'entends dire — d'un enseignant qui échoue et, ne pouvant pas « tenir » ses élèves, va se précipiter dans une méthodologie nouvelle. C'est beaucoup plus important que cela, et pour moi c'est l'explication évidente que tout le monde, même ceux qui ne sont pas enseignants, se sentent concernés par cette question, car un engagement social, qui est donc un engagement antihiérarchique, qui est donc un engagement profondément égalitaire et coopératif, comme une aspiration philosophique qui est profondément personnelle et intériorisée, ce n'est pas rien du tout, ce n'est pas léger, ce n'est pas un caprice, c'est une transformation profonde. On a dit et on a « reproché » à la pédagogie institutionnelle d'être plus qu'une méthodologie pédagogique mais un engagement philosophique. Pour moi ce serait de ne pas être cela qui serait critiquable car c'est effectivement un engagement de toute la personne, et c'est une vision de l'existence qui ne saurait se limiter à une technologie même nouvelle ou même séduisante.

Alors à ce moment-là **comment se présente la pédagogie institutionnelle ?** Je crois que dans cette deuxième partie je pourrais être beaucoup plus bref, puisque justement j'ai particulièrement insisté dans la première partie sur ses fondements. Eh bien, je crois qu'on pourrait dire que, **à la question du mouvement autogestionnaire, répond le pilier de la pédagogie institutionnelle que l'on appelle l'analyse institutionnelle.** L'analyse institutionnelle : essayer de comprendre exactement ce que je fais, pourquoi je le fais, comment je le fais ; qu'est-ce que ça veut dire que d'être par exemple dans une salle comme celle-ci, d'avoir des élèves qui viennent, l'organisation, le choix de ces élèves, la notion d'évaluation, qu'est-ce que ça veut dire d'évaluer, de mettre des notes, comment met-on les notes ? On sait aujourd'hui (je le rappelle pour mémoire) depuis les travaux de Piéron que pour avoir une égalité de notes, il faudrait treize examinateurs en mathématique, seize en physique, septante-six en français et cent vingt-sept en philosophie! On le sait, qu'est-ce qu'on ne sait pas aujourd'hui, avec toutes les études de ces dix dernières années ! Mais justement ce qui est important c'est la réflexion sur la signification des mécanismes de l'instruction publique, sur la signification des hiérarchies internes, sur la signification des programmes. Qui fait ces programmes — on a dit, et il suffit de le répéter, que l'école était la seule activité humaine où ceux qui en « bénéficient » où ceux qui suivent ce travail n'avaient rigoureusement pas voix au chapitre pour établir ce programme. Il semble établi que nous, adultes, savons parfaitement ce qu'il faut aux enfants ; la question se pose de savoir pourquoi ces programmes ne sont jamais autogérés et on peut faire à ce moment-là des distinctions entre une auto-gestion d'une classe de première et une autogestion d'une classe par exemple universitaire. Toutes ces questions sont tout à fait fondamentales. L'analyse institutionnelle est le premier pilier de cette pédagogie qui permet aux élèves de prendre conscience de la société dans laquelle ils vont entrer. C'est la possibilité de développer une crise de conscience critique et non pas primaire ou magique ; c'est de leur permettre d'avoir une vision objective et de ne pas accepter de projeter sur eux ce que vous avez décidé qui était bon ou mauvais, ce qui veut dire que la pédagogie institutionnelle n'a pas un modèle tout fait qui doit remplacer la société actuelle, ce qui veut dire que par l'analyse elle doit permettre à chacun d'être conscient de la situation réelle dans laquelle il se trouve, de façon à la conserver si elle est satisfaisante ou à la modifier si elle ne l'est pas, mais de la modifier au nom d'un accord de tous ceux qui sont concernés et non pas au nom d'un modèle préexistant. Ça c'est le pilier premier de cette pédagogie et sa réponse à ce courant autogestionnaire.

Le deuxième pilier et sa réponse au courant coopératif, c'est, bien naturellement ce que l'on appelle l'enseignement coopératif ou l'enseignement non-directif. C'est le fondement, la base qui consiste pour un enseignant — mouvement très difficile, il est bien évident — pour parler en termes un peu pédants, à déposer son pouvoir de façon à travailler **avec** les élèves et non pas à travailler **pour** les élèves. Deux difficultés s'élèvent alors, c'est que nous avons beaucoup de peine à déposer notre pouvoir, car nous avons, en tant que professeurs, toujours l'impression que nous savons ce qu'ils doivent apprendre — que nous supportons difficilement ce chaos, même provisoire, évoqué tout à l'heure. Puis, une autre difficulté c'est que l'on — parents, autorités, enseignants et enseignés — prétend que l'on ne peut jamais déposer son pouvoir, que l'on sera toujours le maître, ne serait-ce que parce qu'on a une expérience qui est incomparable avec celle des élèves. C'est un sujet qui nécessite réflexion, discussion, approfondissement, ce qu'il y a en tout cas de tout à fait évident, c'est que le maître, l'enseignant, qui s'engage dans cette pédagogie peut permettre à la classe d'assumer l'organisation de son travail, sans peser du poids de son autorité. Justement là l'analyse, premier pilier que j'évoquais tout à l'heure, est une garantie pour moi décisive que le pouvoir du maître ne sera pas repris soit par lui soit par d'autres ; car, à l'issue de chaque séance, l'analyse de ce qui s'est passé qui est une sorte de **méthodologie** qui me paraît là fondamentale : sur le plan de la famille, sur le plan d'une session, sur le plan d'une classe, la possibilité de dire à la fin d'une séance, de dire : bon, eh bien maintenant on va faire une analyse, qu'est-ce qui s'est passé, comment m'avez-vous perçu, qui est-ce qui a essayé d'entraîner le groupe dans une direction qui n'avait finalement pas été bien analysée, pourquoi est-ce qu'il y avait de l'agressivité, pourquoi est-ce qu'il y avait de l'angoisse, pourquoi l'un parlait tout le temps et l'autre ne parlait jamais ? Tout ça veut dire quoi ? Veut dire que peut-être à ce moment-là on peut arriver à une coopération parce que le maître à ce moment-là **se met à disposition.** C'est une phrase qui devient presque la manifestation d'une seconde nature : je suis à votre disposition. Et si effectivement on a l'impression qu'il faut à ce moment-là

intervenir, l'expérience peut me permettre de vous dire que l'on intervient toujours trop tôt. Quelquefois on reproche à l'animateur de ne pas animer : vous n'animez pas, vous êtes silencieux ! je peux dire que, si une séance s'est passée avec un silence complet de l'animateur, c'est que la séance s'est très bien passée, puisque chaque fois qu'il allait intervenir — c'est une expérience qui m'est arrivée, j'allais presque dire des centaines de fois — il y a un membre du groupe qui le dit. Et il est bien clair que quand un membre du groupe le dit, la valeur éducative n'est pas comparable au fait que si c'était vous qui l'aviez dit. Tout le monde devrait le savoir depuis Socrate. Mais je dis bien devrait le savoir.

Puis alors il y a une troisième réponse : après l'analyse et après la non directivité, il y a ce qui est à l'origine du mot — aussi étrange que cela puisse paraître — **il y a l'institutionnalisation.** Dans la mesure où Lobrot a donné le nom dans son livre paru en 1966 (la pédagogie institutionnelle n'a pas dix ans, et de loin) il a dit que cette expression de pédagogie institutionnelle était reprise de la psychothérapie institutionnelle, et le mot institutionnelle — par certain côté fort malencontreux, je suis le premier à le dire — veut simplement souligner le fait que ceux qui s'engagent dans cette pédagogie veulent modifier les institutions pour arriver à des institutions scolaires qui puissent être à la fois autogérées et coopératives, et qui puissent donc remplacer le système actuel pour que l'enseignement soit à ce moment-là marqué d'une façon différente. Cette institutionnalisation, qui permet le pouvoir instituant, c'est-à-dire d'instaurer de nouvelles relations, une nouvelle organisation de travail. Alors enseignants et enseignés peuvent ensemble — et cela me paraît un élément de premier ordre — apprendre à vivre démocratiquement.

Je suis stupéfait que cet élément ne soit pas plus souvent mis en avant dans ce pays — mais je pourrais dire dans tous les pays démocratiques ! car il faudrait peut-être savoir quand cela s'apprend, à devenir démocrate. Il ne viendrait à l'idée de personne de piloter une voiture formule 1 sans avoir appris, il ne viendrait à personne l'idée d'utiliser un ordinateur sans avoir appris ce qu'il en est : n'est-ce pas ? Eh bien, on est dans une démocratie et par définition tout le monde devrait être démocrate ! ; je n'en suis pas si sûr, je crois que c'est un long apprentissage et je me suis toujours posé la question de savoir, si cet apprentissage n'avait pas lieu à l'école, mais où donc aurait-il lieu ? Dans quelques exceptionnelles familles qui pratiquent l'autogestion familiale ? Mais il serait assez facile, sur un plan polémique, d'ajouter qu'il ne semble guère envisageable que cet apprentissage puisse avoir lieu après l'école soit pendant l'« école » de recrues dans l'armée, soit dans l'atelier et l'usine où l'on entrera. Et je prétends que si cet apprentissage n'a pas lieu à l'école, je ne vois pas où il pourrait avoir lieu ailleurs. Et s'il n'a pas lieu, alors à ce moment-là nous avons à faire à des citoyens qui, ne dominant pas les mécanismes — car une démocratie a des mécaniques exactement comme un pays autoritaire des mécanismes de réflexion, de décision — ne pourra fonctionner d'une manière authentiquement démocratique. C'est ici qu'il faut souligner la distinction entre pouvoir et influence. Le pouvoir étant la possibilité de modifier l'existence d'autrui contre son gré, l'influence étant la possibilité de faciliter sa prise de conscience de ce qu'il est pour qu'il devienne ce qu'il doit devenir ; ce n'est pas du tout la même chose. Cette institutionnalisation — et je terminerai par là — passe par l'acceptation, ressentie par beaucoup comme inacceptable du chaos initial. Toutes les études psychologiques sur la prise de conscience que vous et moi avons pu faire, constatent que nous l'avons fait à travers ce que j'appellerai une crise. C'est la pensée déstructurante ou, selon le vocabulaire de Gilford la pensée divergente, ou selon celui de Lewin, la décristallisation ; ou, selon Kaufmann, l'anthropie mentale. C'est le moment où la prise de conscience passe par cette espèce de vide ; autrement dit, l'exemple est donné, c'est initialement la prise de conscience qu'il y a quelque chose qui n'est pas nécessairement structuré. Alors d'un côté tout est en ordre, tout a été organisé, minuté, précisé ! on ne remet pas en question ; et il ne peut pas à ce moment-là y avoir prise de conscience, pas plus d'ailleurs qu'il ne peut y avoir créativité. Lire à ce sujet toutes les études sur l'absence de créativité dans la majorité des classes. Au contraire, si, par la non directivité, vous arrivez justement à ce silence — silence que j'aurais tendance (mais je ne peux pas m'y risquer étant donné que je parle depuis une heure !) — à dire que c'est peut-être le facteur pédagogique essentiel, à l'intérieur d'une session ou d'une classe qui permet à ce moment-là, brusquement dans ce silence, par ce silence, de prendre conscience qu'il y a peut-être autre chose et de passer donc par cette parenthèse en quelque sorte, qui doit être après, au troisième stade seulement, restructuré, pour que tout le mécanisme — acquisition de connaissances — puisse se développer à ce moment-là dans des conditions complètement différentes.

Eh bien, il faut que les enseignants assument ce passage. Je ne pense pas qu'on puisse en faire l'économie pas plus que, en sens inverse, je ne pense pas qu'il faille le prolonger indéfiniment sans quoi nous risquerions de tomber dans le laisser-faire. Là se pose un des problèmes évidents de la pédagogie institutionnelle, et ne comptez pas sur moi pour vous dire que c'est très facile à résoudre et qu'il suffit de faire ceci ou cela. C'est une interrogation, chacun doit y apporter les réponses de son expérience et de sa réflexion. Donc nous avons là le troisième pilier.

J'espère avoir montré — quoique probablement je le répète d'abord trop rapidement, ensuite de façon un peu simple — qu'il y a trois réponses à trois courants fondamentaux, que les courants et les réponses se tiennent — s'interpénètrent, donnent toute sa signification à cette pédagogie, et à ce moment-là ma conclusion sera très brève. Elle sera celle-ci : devant la société actuelle, peut-on y réfléchir, peut-on, dans le secret de notre conscience et de notre réflexion, assumer d'être en tant qu'enseignantes ou qu'enseignants un agent de changement, un facteur de transformation, permettant à ceux qui nous sont confiés, donc à la société de demain, d'être meilleure que celle dans laquelle nous vivons aujourd'hui ?

Orbe, 3 novembre 1973.

Henri Hartung.

VERS L'AUTOGESTION

Les premiers pas :
27 août - 22 décembre 1973

I. Indications générales

1.1. En mars 1973, M. Pavillard, directeur du collège de l'Elysée, acceptait qu'une **équipe de maîtres** puisse donner dans une classe un enseignement visant l'autogestion ; pour des raisons d'organisation, il nous proposait une future quatrième latine, composée de 9 filles et de 10 garçons, nés entre 1956 et 1958.

1.2. En juin, l'équipe de six maîtres (enseignant l'anglais, l'allemand, le fran-

çais, les mathématiques, le latin, l'histoire et les sciences) se met d'accord sur les **objectifs généraux** de l'année :

— les élèves apprennent à devenir responsables de leur travail ; ils apprennent à choisir leurs activités et à assumer ces choix ils s'interrogent sur le pourquoi et le comment de toute activité ;

— ils apprennent à travailler en groupe, à tenir compte de l'autre, à l'écouter ;

— ils apprennent à travailler, non sous la contrainte, non pas pour la note, mais en fonction de leurs intérêts ; ils peuvent choisir leurs activités, chaque fois que le programme ou l'usage permettent ce choix.

1.3. Nous avons également décidé de nous retrouver trois jours pendant les vacances et deux heures chaque semaine dès la rentrée.

1.4. Une première **séance avec les parents** a eu lieu trois semaines après la rentrée : nos objectifs ont été présentés et discutés. Des parents ont commencé par exprimer leurs inquiétudes, leurs doutes, voire leur opposition. A certains qui regrettaient de ne pas avoir été consultés en juin, nous avons répondu qu'il leur aurait été difficile de donner une réponse en connaissance de cause. A la fin de la séance, la plupart des parents semblaient mieux comprendre ce que nous voulions faire et bon nombre d'entre eux paraissaient approuver la direction que nous avions choisie.

Une deuxième séance, tenue, à la demande de quelques parents, en présence du directeur du collège, a permis de dresser un premier bilan au début de décembre. Tandis que certains s'inquiétaient de l'importance accordée pendant les leçons aux discussions par rapport au travail scolaire et déploraient l'absence de devoirs à domicile imposés, la plupart étaient d'un avis opposé. Un vote au bulletin secret a été organisé et a donné les résultats suivants : les parents nous ont demandé de poursuivre ce que nous avions commencé en y apportant quelques modifications que nous avions nous-mêmes proposées (cf. 2.4). Seuls deux couples ont exprimé le vœu que nous revenions à un enseignement traditionnel.

1.5. Une **réunion entre tous les élèves et les maîtres** a eu lieu à fin novembre. A la demande des élèves, d'autres rencontres sont prévues dans les mois à venir.

II. Fonctionnement de la classe du 27 août au 22 décembre

2.1. **Le jour de la rentrée,** le maître de classe a dit à peu près ceci aux élèves :

— nous serons à votre disposition pour vous aider à travailler, mais nous ne vous forcerons pas à le faire. Nous considérons comme important que vous puissiez apprendre le plus de choses durant ces années, mais nous ne pouvons le faire à votre place. Les maîtres n'organiseront pas le travail à votre place (étape importante dans le processus d'apprentissage) ; si vous le leur demandez, ils vous aideront dans la mesure de leurs moyens ;

— vous savez qu'il existe un programme des cours, auquel nous devons nous conformer. En français et en histoire, par exemple, il est extrêmement vaste et vague ; c'est dire qu'il faudra faire des choix, que je peux vous aider à faire, mais que je ne ferai pas pour vous ;

— il sera utile de prévoir des travaux de contrôle, vous permettant de savoir où vous en êtes. Vous en fixerez les dates, la matière ; nous les préparerons, mais nous n'exercerons pas de surveillance. Nous les corrigerons et généralement nous mettrons une note, parfois nous vous proposerons de choisir l'échelle. Ceux qui s'estiment victimes d'une injustice pourront soumettre leur cas à la classe, qui tranchera ;

— nous estimons que nous sommes là pour vous aider à travailler, pas pour vous obliger à le faire. Vous serez libres de quitter la classe, mais vous n'avez pas le droit de quitter le collège ;

— chaque maître fera régulièrement le point avec vous.

2.2. **Premières réactions:** après quelques minutes de flottement, les élèves, pressés de sortir de cette situation inhabituelle, confient toutes les tâches à un de leurs camarades, plus âgé et qui jouait un rôle important en 3e. Le climat est tendu : peu de propositions, pas de critique de ce qui est proposé, les élèves s'adressent toujours au maître, jamais les uns aux autres. « Ils ont trop peur » dit l'un. « J'espère que nous n'en arriverons pas à nous casser la figure », écrit un autre après une journée. Dans ces conditions, il n'est pas question d'envisager un travail de groupe : toutes les suggestions allant dans ce sens sont écartées : « on n'y arrivera jamais ». La seule solution paraît de retrouver des activités connues, pratiquées l'année précédente (plusieurs élèves continuent leurs vieux cahiers ; en français, par exemple, après un quart d'heure de discussion, quelques-uns se plongent dans leur grammaire française). Les plus audacieux aimeraient que les maîtres proposent des sujets, que la classe pourrait accepter ou refuser.

2.3. **Evolution :** après une semaine, les élèves se rendent compte que l'organisation mise en place n'est pas satisfaisante. Le donneur de parole doit changer chaque semaine, afin de forcer chacun à se mettre dans le bain et afin d'éviter une trop grande influence de la part d'un seul élève. Lentement la situation se débloque : les élèves commencent à dire leur opinion, certains conflits, vieux de plusieurs mois, voire de quelques années, apparaissent au grand jour, les clans qui divisent la classe s'ouvrent quelque peu. La semaine d'école à la montagne, entièrement organisée par les élèves, va accélérer cette évolution.

Celle-ci n'est d'ailleurs pas linéaire. La classe passe par des périodes où l'impression dominante est « qu'on n'y arrivera jamais ». La rentrée d'automne a été particulièrement dépressive, et il faudra plusieurs jours pour que la confiance réapparaisse : « il ne faut pas toujours tout demander aux maîtres ; il faut apprendre à se débrouiller seuls ». Dans plusieurs branches, un programme assez précis, couvrant deux ou trois semaines, est alors élaboré. La participation aux discussions augmente : tous les élèves, sauf une, s'expriment. « Avant, on le pensait, mais on n'osait pas le dire. » Une boîte aux lettres recueille les nombreuses propositions, remarques, critiques, questions qui sont examinées à la fin de la semaine lors du bilan.

2.4. **Climat :** toutes les difficultés n'ont cependant pas disparu comme par enchantement. L'ancien chef de la classe n'a pas renoncé facilement à son pouvoir ; avec un camarade plus jeune, il constitue un groupe qui crée bruit et agitation, lesquels laissent souvent les autres élèves désarmés. Devant cette situation qui tendait à se figer, les maîtres ont décidé, en accord avec les parents et avec l'approbation de la classe, de « protéger » ceux qui veulent travailler, afin qu'ils puissent le faire dans de bonnes conditions. Le maître de classe a d'autre part commencé à avoir des entretiens particuliers avec ces élèves.

Très rapidement les maîtres ont dû porter une attention particulière à deux ou trois élèves fortement désécurisés, dont l'anxiété se traduit par des fous rires, une grande excitation ou un comportement provocateur.

2.5. **Transferts :** après quelques semaines, un père qui n'admettait pas « la non-directivité, l'autodétermination ou la mise en responsabilité des élèves pour des raisons de fidélité à la Bible, d'éducation familiale et de pédagogie vécue » a demandé au directeur de transférer son fils dans une autre classe. Les maîtres de la classe ont unanimement appuyé cette re-

quête, afin d'éviter que cet adolescent ne soit obligé de vivre des situations aussi manifestement contradictoires.

Deux autres demandes de transfert ont été présentées deux mois plus tard. Malgré l'avis des maîtres, qui estimaient que ces deux élèves étaient en pleine évolution et qu'il était malheureux d'interrompre le processus ainsi amorcé, les parents se sont montrés absolument catégoriques, et le directeur a accepté ces deux demandes de passage. Les parents ont été avertis qu'après la consultation organisée au début de décembre (1.4), d'autres transferts ne pourraient plus être pris en considération, l'effectif des deux parallèles étant maintenant plus lourd que celui de la classe.

2.6. **Les notes :** un problème particulièrement difficile à résoudre concerne les notes et la « tricherie ». Beaucoup d'élèves jugent leurs notes comme « arbitraires ». Plusieurs travaux de contrôle, décidés par les élèves, n'ont pas répondu au but fixé : savoir où l'on en est. Plusieurs explications à cela : « on travaille trop pour la note ». Pourtant « vivre aux crochets des autres est néfaste à la longue » ; « tant qu'on aide quelqu'un à tricher, il ne peut se rendre compte » ; « avant c'était un moyen de narguer les profs, mais maintenant ? » L'attitude des parents joue également un rôle important : « il faudrait ne plus se faire gronder par nos parents » ; « ils feraient mieux de nous encourager. » « D'ailleurs ce n'est pas pour eux qu'on travaille. »

Dans ce domaine aussi, la situation évolue. Bien que non surveillés, certains travaux récents se sont déroulés dans de bonnes conditions. Pourrons-nous arriver à ce que ces notes permettent de faire le point sans entraîner en même temps des risques d'échec ?

2.7. **Bilan des élèves :** après trois mois, les élèves ont dressé un premier bilan général. « Ça va encore assez bien », « il y a quand même un changement » résument assez bien le climat. Quelques remarques en vrac : « j'ai à peu près résolu mon problème de discipline. » « Il me faut beaucoup de volonté pour faire mes leçons. » « Je souhaite qu'il y ait moins de bruit, que la classe soit moins divisée en groupes. » « J'ai pris conscience de l'inutilité de la tricherie, mais j'ai de la peine à arrêter. »

III. Conclusion

Après quatre mois seulement, et alors que la situation est en pleine évolution, nous estimons que le moment n'est pas encore venu de porter un jugement définitif sur notre travail dans cette classe. Nous pensons plus judicieux d'attendre la fin de l'année scolaire pour présenter un tel bilan.

Pour les maîtres de la classe :
Jean-Jacques Schilt.

La pédagogie institutionnelle, une pédagogie pour aujourd'hui ou pour demain ?

Préambule

Nul ne conteste aujourd'hui la nécessité de rénover l'enseignement, et les recherches pédagogiques sont aussi nombreuses que divergentes ; on cherche en vain des points communs entre un curriculum et la pédagogie non directive. Désireux d'améliorer son enseignement, soumis à des contraintes dont il doit tenir compte, face à la diversité des propositions, le praticien a de quoi être embarrassé. Il n'est pas étonnant que les essais de rénovation restent timides et je suis étonné souvent de constater que les efforts de beaucoup sont néanmoins réels.

L'enseignant qui désire introduire une nouveauté trouve dans la littérature pédagogique ses premiers points d'appui. Mais il a besoin surtout de l'expérience de quelques pionniers. Je me souviens des cours de l'école moderne, de ces collègues qui ouvraient la porte de leur classe. A partir de l'observation de la pratique, il devenait possible d'introduire sans risques démesurés telle ou telle technique nouvelle.

On nous propose donc aujourd'hui la pédagogie institutionnelle (PI). Les expériences citées sont difficilement accessibles et il faut se contenter des textes à disposition. Dans ces conditions il est difficile de cerner la pratique de la PI et toute réflexion devient une vue de l'esprit. Au risque donc de paraître un peu naïf, et de passer pour celui qui n'y a rien compris, je vous livre ici les fruits de ma modeste réflexion.

Tout ou rien ?

Une caractéristique que je crois déceler dans la PI me gêne : c'est l'absolu, le définitif. On ne peut pas faire un peu de PI comme on introduit une partie des « techniques Freinet » ; c'est tout ou rien. Il y a là, de l'avis des partisans mêmes de la PI, un pas à franchir qui n'autorise plus le retour à la directivité si les choses tournent mal, on se l'interdit, même si les élèves le demandent. On entre en PI comme d'autres entrent dans les ordres, certes après mûre réflexion. L'engagement est sympathique, très bien... mais comme les partisans de la PI veulent entraîner dans leur sillage des collègues de plus en plus nombreux, il est certain que beaucoup de nouveaux venus ne s'astreindront pas à cet effort de réflexion. Ils se lanceront par mode, par faiblesse peut-être, surtout s'ils ont échoué avec des méthodes traditionnelles. Qu'adviendra-t-il d'eux et de leurs élèves surtout, si l'essai tourne court, si la classe s'installe dans une attitude résolument négative. Il est bien dangereux de lancer des gens dans une aventure aussi hasardeuse. L'expérimentateur est dans la même position que le médecin qui essaie sur son malade une nouvelle thérapeutique. La seule différence est que le résultat observé sur le malade est visible, alors que celui de l'élève est plus délicat à discerner. Je demanderais donc en premier lieu les garanties les plus sérieuses des maîtres qui abordent une pédagogie si radicalement différente.

Cette première remarque en appelle une autre : la condition de réussite en PI ne réside-t-elle pas en fait dans la personnalité du maître qui peut contrôler sa classe tout en conservant une attitude apparemment non-directive. Si les choses se passent ainsi, il n'y aura pas de graves difficultés, mais qu'en est-il des fondements mêmes de la PI ? Ils me paraissent profondément remis en question.

La pédagogie institutionnelle et l'entourage actuel

Je n'aimerais pas rappeler ici des objections qui ont été souvent répétées, mais elles me paraissent si essentielles que je ne puis les passer sous silence. Il s'agit de la relation de l'école avec la société. L'école est-elle au service de la société qui l'entretient ou doit-elle au contraire provoquer son changement, en lui fournissant (!) des individus tellement inadaptés qu'ils forceront la réalisation de modifications fondamentales. De fait, telle est l'alternative devant laquelle nous place la PI. C'est un peu simpliste ; car il y a interaction subtile entre l'école et la société. La Réforme vaudoise en cours en apporte une preuve très actuelle ; elle associe largement les milieux sociaux les plus divers dans la consultation, les enseignants ne sont pas seuls à choisir les grandes options. Sous cet aspect politique il y a encore une autre réalité : que deviendront les élèves issus des classes de

PI ? Certains j'en suis sûr trouveront leur assiette en occupant des postes où ils pourront pratiquer l'autogestion, l'analyse institutionnelle. Mais ces postes sont rares, et l'économie actuelle offre en fait beaucoup plus d'emplois insérés dans des chaînes hiérarchiques rigides. Si je souhaite moi-même un changement, force m'est de constater que l'autogestion en est à un stade de lente gestation et dans le système économique actuel une simple récession signifierait sûrement sa remise en question définitive. Sans aller jusqu'à prétendre que ces élèves seront des inadaptés, donc des malheureux, je me permets d'émettre des doutes quant à leur intégration dans cette société donnée. Il est plus sain semble-t-il de progresser naturellement en même temps que la société, ce que l'école actuelle il est vrai ne fait pas non plus.

En des termes plus restreints, nous pouvons également envisager les difficultés d'insertion d'une classe de PI dans le système scolaire actuel. Persuadé qu'elle ne s'imposera pas très rapidement dans les classes, je me demande ce que deviendra la cellule « révolutionnaire » que constituera cette classe dans l'ensemble de l'école. Et surtout ce que ressentiront les élèves en revenant à une pédagogie dite traditionnelle. Le problème se posait déjà avec les techniques Freinet, il est beaucoup plus aigu avec la PI. Il serait tout de même bien léger de miser sur l'étonnante souplesse des enfants. Le choc risque d'être sérieux quand même et nul n'est capable d'en mesurer les conséquences.

Instruction ou éducation ?

Les objectifs de l'école sont de deux natures, les uns sont cognitifs, on parlera de l'école pratiquant l'instruction et les autres affectifs, il s'agit d'éducation. Aujourd'hui, bien qu'on prône partout les objectifs affectifs, nous devons constater que le domaine de l'acquisition de connaissances tient encore le haut du pavé bien qu'un déplacement s'opère vers le domaine éducatif. La PI de son côté met résolument l'accent sur l'éducation. Je lui reprocherais même (toujours au vu des textes) de négliger le domaine cognitif. Personne ne peut nier que certaines connaissances, surtout des techniques comme la lecture, l'écriture, une partie des math, sont indispensables pour évoluer dans notre monde technique. Pour les partisans de la PI, la connaissance est somme toute secondaire, même la plus essentielle, elle devient un prétexte a travers lequel s'opère le processus éducatif. Pour la pédagogie traditionnelle, la transmission du savoir est primordiale. Il y a de l'excès des deux côtés. Et ces excès proviennent sûrement du fait qu'on n'a jamais tenté de distinguer clairement ce qui est indispensable (transférable) de ce qui est secondaire, voir superflu. Ce serait pourtant fort utile et on lèverait ainsi une bonne partie des contraintes qui empêchent les maîtres d'innover. Les essais dans ce sens sont d'ailleurs tentés par quelques écoles anglaises qui introduisent la pédagogie de groupe, non directive tout en maintenant une pédagogie traditionnelle pour l'acquisition des techniques essentielles. Ici, la non-directivité ne se substitue pas totalement à des méthodes qui ont tout de même apporté des preuves d'efficacité.

Perspectives d'avenir

J'ai dit que mon article était avant tout une vue de l'esprit. C'est pourquoi je me permettrai de me livrer à une projection dans le futur des tendances citées au début. Paradoxalement, des tentatives groupées souvent sous le terme de technologie éducative ou technique d'instruction, très directives, comme le curriculum ou la programmation pourrait bien un jour permettre la promotion des méthodes non directives. Ces techniques transmettent le savoir sans s'occuper de l'attitude du maître qui devient un simple exécutant ; parfois, il n'est même pas présent lors de l'apprentissage. Contrairement aux craintes de certains, de telles techniques contribueront à libérer le maître de tâches souvent ingrates et fastidieuses, elles l'assureront que les connaissances essentielles sont transmises et assimiliées. Dès lors, il aura tout loisir de pratiquer des méthodes éducatives visant des objectifs affectifs (ce que la machine ne peut faire). Et c'est là que les méthodes non-directives, et pourquoi pas la PI, trouveront un terrain d'application idéal. Dans cette perspective, les expériences conduites aujourd'hui sont nécessaires si diverses soient-elles ; le moment venu nous devons trouver partout des collègues prêts à faire part de leurs expériences. Elles préparent l'école de demain. Le tort serait de vouloir les introduire hâtivement aujourd'hui.

R. Oesch.

LES RELATIONS PARENTS / ÉCOLE : INDISPENSABLES

Ce compte rendu concerne une classe de dernière année (13 garçons et 5 filles) qui travaille partiellement en pédagogie institutionnelle.

C'est la cinquième réunion de parents en 2 ans et demi.

Présents : 23 parents, 3 enseignants, 1 observateur. 15 familles sont représentées sur 18.

Après les salutations de bienvenue du directeur de l'établissement, le maître de classe laisse immédiatement la parole aux parents. Un riche échange, ponctué de quelques silences, entre parents, entre parents et maîtres, permet de faire le point de la situation dans laquelle se trouve la classe.

Demandes finales des parents : tenir une nouvelle séance en février/mars après la remise du premier bulletin semestriel, étudier la possibilité de se réunir (avec les élèves) après les examens de certificat afin d'établir un bilan.

Commencée à 20 h., la séance est levée à 22 h. 15. La plupart des parents et maîtres poursuivent ensuite leurs échanges au Café proche du collège.

Voici les réflexions de l'observateur rédigées à l'intention des parents :

Henri Porchet.

Madame, Monsieur,

Vous m'avez autorisé à participer à votre réunion du 16 novembre 1973. Je tiens à vous réitérer mes remerciements.

L'un d'entre vous a exprimé le désir que je vous rapporte ce que j'ai noté au cours de votre séance. C'est bien volontiers que je vous livre mes remarques. Je serais heureux si celles-ci pouvaient vous servir dans la suite de votre travail en commun.

L'**institution** se définit, selon Lapassade et Lourau, comme étant « la forme que prend la reproduction et la production de rapports sociaux », le lieu où s'articulent et s'expriment les déterminations sociales.

L'**analyse institutionnelle** consiste à décrire ces rapports sociaux.

Je pars de l'idée que ces rapports ne sont pas donnés une fois pour toutes et que les acteurs de ces rapports ont le droit de participer à les établir, à les modifier et à les évaluer. En cela, je souscris à l'idéal démocratique selon lequel, d'après Jeanne Hersch, « les institutions démocratiques sont faites en première ligne pour assurer la procédure du changement ». Sur ce point comme sur bien d'autres, je me retrouve sans réserve dans ce qu'a dit le maître de classe : c'est notre seul engagement politique (au sens

large) ; cette attitude ne s'oppose à aucune tendance compatible avec le régime démocratique.

La **pédagogie institutionnelle** est l'application de l'analyse institutionnelle à l'éducation.

Votre rencontre met en présence, pour le moins, deux institutions : la famille et l'école, et trois catégories d'acteurs sociaux : les parents, les enfants/élèves et les enseignants. On peut admettre que la rapide évolution de la vie sociale a changé en deux générations les rapports entre parents et enfants, entre élèves et enseignants. Ces rapports devraient clairement apparaître à chacun pour qu'ils s'établissent sur un engagement vrai entre les uns et les autres compte tenu des possibilités et des désirs de tous.

A cet égard, votre débat sur l'examen de la situation scolaire de chaque élève m'a paru du plus haut intérêt. Cette information-bilan est importante pour l'élève comme pour ses parents. Si les élèves ou les parents la reçoivent seuls, l'information risque d'être déformée. Si les parents en disposent collectivement, la confiance entre enseignants et élèves est mise en danger. Vous avez décidé de fournir cette information aux intéressés simultanément : tel élève et ses parents rencontrent l'enseignant ensemble. Vous reconnaissez ainsi le droit à l'information à l'élève au même titre qu'aux parents. Vous évitez les conséquences possibles du « tribunal » qui jugerait des absents. — Il y a quelques années, cette attitude, de la part du corps enseignant comme de la part des parents, aurait été impensable.

Vous vous êtes exprimés sur le retour partiel à la méthode « traditionnelle » dans la classe. La méthode classique paraît à certains plus rassurante, plus productive, certes, mais aussi elle semble freiner l'expression libre, voire établir une « dictature ». Inversement, la p.i. est éprouvée par certains autres comme anarchique, partant angoissante, même si elle réserve une part plus grande à l'initiative et promeut un fonctionnement démocratique en classe.

Méthode classique et pédagogie institutionnelle constituent deux systèmes éducatifs, comme l'a souligné le maître de classe. Leur combinaison est possible. A qui appartient-il de les composer ? Les premiers intéressés étant les élèves, ce serait à eux. Mais une vraie liberté comporte forcément des incertitudes angoissantes : la responsabilité des parents et des enseignants ne peut pas être dégagée. De plus, la coopération entre famille et école est très souhaitable : parents **et** enseignants soumettent l'enfant, qu'ils le veuillent ou non, à un régime de douche écossaise en le faisant passer d'une famille « patriarcale » à une classe « non-directive » ou d'une famille « libérale » à une classe « autoritaire ».

Vous avez discuté de transmission de connaissances, de notes, de promotion scolaire et professionnelle, d'intégration dans le monde du travail. D'un côté, le marché du travail reste directement lié à la pédagogie traditionnelle : le plus souvent, le poste au concours sera attribué au plus diplômé. Le diplôme est censé attester l'acquisition des connaissances que l'école se donne pour tâche de transmettre. D'un autre côté, ce schéma est fortement contesté. Le « bagage » culturel reste sans signification si les connaissances ne sont pas liées à la vie de celui qui apprend, au moment même de l'apprentissage. Il faudrait donc laisser une large autonomie à l'élève. Les contenus que les programmes scolaires proposent ne sont souvent pas utilisables ni au niveau d'enseignement supérieur, ni dans la vie professionnelle. Il faudrait des renseignements réalistes sur les besoins futurs des élèves. L'évaluation par notes ne mesure pas de façon fiable les acquisitions.

Il s'agit de combiner ces éléments contradictoires de telle sorte qu'il en résulte le moins de difficultés possible pour les élèves.

Je me réjouis de voir comment vous aborderez lors de vos prochaines rencontres le problème de l'orientation de vos enfants, problème qui touche tous les aspects évoqués au cours de la séance précédente.

Adam Kiss.

ÉCOLE DE BOULEYRES, BROC, (Fribourg)

Vers l'autogestion pédagogique pour que l'école soit un lieu de libération

1947... Quelques Pères de la Salette, tous Suisses, mais travaillant en France jusque-là, créent, à Bouleyres près de Broc, une communauté autonome dont la première tâche est de former des prêtres et des missionnaires. C'est l'ouverture d'un « petit séminaire », puis en 1951 d'un internat ouvert à tous les jeunes et pas seulement à ceux qui souhaitent devenir prêtres.

1972... Après un long cheminement, c'est le pas vers la pédagogie institutionnelle.

Henri Porchet.

Voici 3 documents tirés du « Bulletin de la Salette » (1973/1 et 2).

PRINTEMPS

Ça fera vingt ans vécus au milieu des générations d'adolescents qui se sont succédés dans cette école. Une idée prédominait en moi, voir dans l'enfant l'homme qu'il sera plus tard. Mon rôle était donc de l'aider à le devenir et, pour cela, j'étais assez partisan de la main de fer dans un gant de velours, avec beaucoup de velours.

Je brandissais des arguments irréfutables, voulant assurer une jeunesse saine, espoir de lendemains meilleurs. Je parlais, je vociférais, au nom de l'enfant, au nom de l'avenir de l'enfant, au nom du bien de l'enfant.

C'était logique, ça se tenait. Je me voulais tolérant, compréhensif, ouvert aux exigences de l'heure. D'année en année, on améliorait, on réformait, on s'adaptait et l'on adaptait. Ouvert aux exigences nouvelles, je l'étais peut-être, mais à l'intérieur de la logique d'un engrenage. Je me donnais corps et âme à ma tâche d'éducateur. Je m'y donnais tellement que je ne trouvais plus le temps de vivre, d'avoir des amis, de lire, d'écouter, de penser.

Et voilà, un jour il s'est fait comme un déclic. Une lumière. La recherche, la réflexion communes. Une plus ample information au sujet des études faites et des expériences tentées ailleurs en matière de pédagogie.

Avec stupéfaction je découvre que, dans le processus éducatif, l'enfant n'est que matière première. Une matière noble, vivante, certes. Combien il est exaltant de façonner l'humain... Insensés s'il n'est que matière première !

C'est ce qui dans notre découverte me frappe le plus, me remue le plus. Du coton, dans le complexe de l'industrie textile. Un morceau de bois sur l'établi. M'apercevant d'une erreur fondamentale, il faut maintenant que je trouve les moyens de respecter sa personne et sa liberté. Non pas une fois pour toutes, mais tous les jours. Une option de base ne suffira pas... Pour moi, il ne s'agit donc pas d'une expérience. Ayant reconnu dans l'enfant mon égal et mon frère, je refuse dorénavant de dire qu'il est « libre dans les limites seulement ».

Je souris de l'enclos derrière le chalet où les lapins gambadent librement dans les limites d'un treillis, au soleil et dans une herbe trop rare. Le ghetto, le barbelé, avec l'enfant derrière, cette image

me vexe. Tant il est vrai qu'il n'y a que la vérité qui blesse.

Le printemps a fait irruption. Ah, le printemps... les bourgeons, les chatons ! Comme la nature à l'état de projet, tout cela, dans ma vie, est plus qu'une promesse. Le printemps, c'est déjà la vie, la vie pleine, pas besoin d'attendre la récolte. Je suis libéré d'un poids et, libéré de ce poids, je libère l'enfant. Mais à son tour, libéré, l'enfant me libère ; épanoui, il m'épanouit.

José Urscheler.

UNE AUTRE ÉCOLE

Ce dont nous rêvons aujourd'hui, ce que déjà nous tentons maladroitement de réaliser, c'est une école qui soit un lieu de libération, et qui d'abord permette l'analyse et la compréhension des mécanismes qui font de l'enfant le jouet du désir des autres, qui permette la mise à nu des esclavages qui se dissimulent sous le nom de liberté. Nous pensons, et nous voulons permettre aux enfants de le découvrir, que l'école est toute orientée vers la possession : possession du Savoir, du Pouvoir, de l'Argent : « Si tu travailles bien à l'école, tu auras une bonne place, tu seras considéré, tu gagneras beaucoup d'argent. » Nous pensons que par là même elle est apprentissage de la soumission et non de la liberté, dans la mesure où la possession du Savoir, du Pouvoir, de l'Argent, est toujours en même temps soumission au Savoir, au Pouvoir et à l'Argent. Le chemin d'une libération passe par une telle analyse : il faut se savoir esclave pour désirer la liberté.

Bernard Favre.

A LA RENCONTRE DE LA LIBERTÉ...

Je suis apprenti et je vis à Bouleyres depuis deux ans.

Tout apprenti a ses problèmes ; il voudrait surtout pouvoir s'exprimer plus librement, dire son avis sur le travail... Le plus souvent, il a intérêt à se taire.

Aujourd'hui, je sais ce que signifie s'exprimer librement et en vérité. A Bouleyres, cela m'est possible. J'ai appris ici à escalader échelon par échelon le mur du mensonge et du silence. Au sommet de l'échelle, j'ai découvert la liberté. Je n'ai pas hésité un instant à franchir le mur. Bouleyres pour moi, c'est le lieu de la liberté, de l'autre côté du mur.

Je vois maintenant le patron avec d'autres yeux. Je le comprends mieux, je sais pourquoi il préfère que je me taise : il est le patron et le patron a toujours raison face à l'apprenti !

A Bouleyres, et nulle part ailleurs, j'ai trouvé la liberté qui me manquait, celle de m'exprimer et celle de vivre dans la vérité, parce qu'ici on essaie de me comprendre. Je vis plus simplement, je suis plus ouvert aux autres, un peu moins « sauvage ».

Frank Schrenk.

LE MODE DE FONCTIONNEMENT D'UNE CLASSE EN PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

Au moment de son premier contact avec sa nouvelle classe, l'enseignant explique ses intentions et les règles de fonctionnement qu'il choisit pour la classe :

1. Il se refuse à enseigner : pour lui, toute expérience réellement significative n'est pas transmissible.
2. Il pense qu'apprendre est essentiel, mais l'enseignant ne peut le faire à la place des élèves.
3. C'est par conséquent à eux de décider s'ils veulent apprendre, ce qu'ils veulent apprendre (l'enseignant leur distribue le programme), et la façon dont ils veulent apprendre (l'enseignant est prêt à les aider).
4. L'apprentissage étant l'affaire des élèves, l'enseignant ne juge pas ; ce sont les élèves qui peuvent évaluer leur propre apprentissage.
5. Le groupe classe ne peut pas se séparer ; les élèves ne peuvent chasser l'enseignant, ni celui-ci renvoyer un élève.
6. Un certain nombre de règles sont imposées :
   — celle de la présence qui est obligatoire à l'école, pour le maître comme pour les élèves ;
   — celle de la présence dans la salle de classe : en sortir créerait des conflits qui ne pourraient être réglés par le groupe classe ;
   — celle de l'horaire ;
   — celle du travail : il s'agit d'une règle qu'on ne peut transgresser bien qu'il faille la préciser peu à peu.
7. L'enseignant s'autorise à intervenir pour analyser le fonctionnement du groupe, souligner les paroles ou les événements les plus significatifs.
8. Il ne tient pas à avoir d'autres relations que celles qui vont s'instaurer dans la classe ; il ne parlera qu'en présence de tous.
9. Il ne répondra à aucune demande tendant à lui faire reprendre son rôle ancien.

Il apparaît ainsi que l'enseignant fait violence au groupe-classe ; il dérange l'ordre traditionnel pour obliger les autres instances à se restituer. Il ne le fait cependant que pour redonner aux élèves la possibilité de décider par eux-mêmes. Le changement ne porte d'ailleurs que sur ce qui se passe dans la classe. La pédagogie institutionnelle ne donne pas le moyen de changer les institutions externes. Elle est ainsi moins « révolutionnaire » qu'une association de parents ou de maîtres.

Etienne Vernes, rédacteur de la revue « Orientations ».

QUELQUES CITATIONS

« La pédagogie institutionnelle part d'une constatation simple, à savoir que la vie de la classe, la relation enseignant-enseigné, l'évolution personnelle des élèves, leur progression même dans les branches du programme, sont largement déterminées par des dispositions prises **au-dehors** de la classe, même de l'école (programmes imposés, règles de discipline, critères de sélection, rôle requis de la part du maître, horaires, matériel scolaire, etc.). Ces dispositions, appelées « institutions externes » réduisent dans une large mesure les protagonistes de la situation de formation au rôle d'**exécutants.** Or cette situation, la PI la considère comme déresponsabilisante, et de ce fait en contradiction formelle avec les vœux exprimés par les autorités scolaires lorsqu'elles assignent comme l'un des buts à l'enseignement l'**éducation à la responsabilité.** C'est ainsi que la PI est amenée à proposer d'une part l'**analyse institutionnelle,** dont l'objectif est de mettre en lumière ces déterminations externes, d'autre part la **mise en place d'institutions internes à la classe,** qui permettent aux élèves — ou au groupe en formation — de prendre davantage en charge leur propre formation. »

« Techniques d'Instruction », 3/73, p. 3.

« Sur le terrain de l'analyse sociologique, la PI, considérée comme un mouvement social, n'est certainement pas un mythe. C'est une réalité, bien qu'il soit

difficile pour l'instant d'en cerner les contours et lignes d'évolution, faute à la fois d'une construction théorique et de données empiriques suffisantes.

C'est pourquoi il est difficile de répondre à une question essentielle : la faible importance numérique et la relative marginalité de ce mouvement vont-elles se maintenir, avec leurs corollaires, militantisme, engagement personnel marqué, relative cohérence idéologique, accord entre les actes et les idées, etc. ? ou le mouvement va-t-il s'élargir, devenir l'objet d'une mode intellectuelle, perdre sa pureté doctrinale, être récupéré par le système d'enseignement ou les universités ? »

Philippe Perrenoud,
« Techniques d'Instruction », 3/73, p. 16.

« La pédagogie institutionnelle n'est donc pas et ne peut pas devenir une nouvelle technique pédagogique. Son projet, quels que soient les moyens autogestionnaires sur lesquels elle s'appuie, dépasse le simple acte éducatif pour rejoindre le terrain du politique. La PI représente à bien des égards, comme toute pédagogie, un choix politique. Elle entraîne en tous les cas dans sa démarche une espérance politique. »

P. Dominicé,
« Techniques d'Instruction », 3/73, p. 14.

« L'autogestion pédagogique est un système d'éducation dans lequel le maître renonce à transmettre des **messages** et définit dès lors son intervention éducative à partir du **medium** de la formation, en laissant les élèves décider des méthodes et des programmes de leur apprentissage. C'est la forme actuelle de l'éducation négative.

La classe en autogestion est comme une coopérative dans laquelle on « gère » collectivement l'ensemble des activités de la classe (ses outils : les livres, les thèmes, etc.). Dans la classe en autogestion le vieux rapport enseignant-enseigné est aboli. L'enseignant n'enseigne plus. »

Lapassade,
« L'autogestion pédagogique », p. 6.

« Lorsque des êtres humains qui vivent et œuvrent ensemble parviennent à exercer entre eux une pleine liberté de parole, des modifications considérables s'ensuivent dans leur équilibre émotionnel, dans leur attitude mutuelle, dans les fruits de leurs entreprises communes. A la limite seraient conciliés le bonheur et l'efficacité. »

Epistémon, « Ces idées qui ont ébranlé la France », cité par Hartung, p. 20.

BIBLIOGRAPHIE

Cahiers pédagogiques. Périodique.

A propos d'Illich. Cannes, Cercle de recherche et d'action pédagogiques, 1972. 32 p. (Cahiers pédagogiques N° 109, décembre 1972).

Approche succinte d'une expérience de pédagogie institutionnelle appliquée à une classe maternelle d'enfants de 3 à 4 ans. In : Interéducation Paris, N° 23, septembre-octobre 1971, pages 28-35. (G.R.I.P.)

CLAUSSE, A. et autres

Pédagogie : éducation ou mise en condition. Paris, Maspero, 1971. 168 p. (Petite collection Maspero.)

FACHINELLI, Elvio ; MURARO-VAIANI, Luisa ; SARTORI, Giuseppe

L'école de l'impossible. Expériences de pédagogie non-autoritaire. Trad. de l'italien par Paul-Louis Thirard. Paris, Mercure de France, 1972. 287 p. (Coll. En direct.)

HANNOUN, Hubert

L'attitude non-directive de Carl Rogers. Paris, Les Editions ESF, 1972. 216 p. (Science de l'éducation.)

HARTUNG, Henri

Pédagogie institutionnelle. Expliquer, coopérer, changer. Texte revu et complété de la conférence prononcée le 26 février 1972 à l'Assemblée générale du Greti. Préf. de Michel Girardin. Lausanne, Payot, 1972. 29 p. (Coll. GRETI Information.)

LAPASSADE, Georges et autres

L'autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles 2. Paris, Gauthier-Villars, 1971. 205 p. tabl. (Hommes et organisations.)

LOBROT, Michel

La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion. Préf. de J. Ardoino. Nouveau tirage. Paris, Gauthier-Villars, 1970. 282 p. bibl. (Hommes et organisations.)

LOURAU, René

Analyse institutionnelle et pédagogie. Paris, Epi S.A., 1971. 240 p.

MONOD-HERZEN ; BENEZECH, Jacqueline

L'Ecole du libre progrès. De l'Ashram de Sri Aurobindo à Pondichéry. Paris, Plon, 1972. 217 p., bibl.

La pédagogie institutionnelle, mythe ou réalité ? Séminaire de 3e cycle de l'école de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Cartigny 24-25 mai 1973. In : Techniques d'instruction, N° 3, 1973, p. 1-45.

ROGERS, Carl R.

Liberté pour apprendre ? Préf. et trad. de Daniel Le Bon. Paris, Dunod, 1972. 364 p. bibl. (Sciences de l'éducation.)

SNYDER, Georges

Où vont les pédagogies non-directives ? Paris, P.U.F., 1973. 324 p. bibl. (Coll. SUP, 45.)

Note : Nous devons cette bibliographie au Service de documentation de l'IRDP.

Réd.

Le DIP vaudois crée un groupe d'étude pour la pédagogie institutionnelle

Le problème de la pédagogie non-directive et particulièrement de la pédagogie institutionnelle est de ceux qui donnent lieu actuellement à des affrontements passionnels.

Pour cette raison, le Département de l'instruction publique du canton de Vaud vient de créer un groupe d'étude et de travail chargé de le conseiller en vue des décisions qui devront être prises.

Les personnes qui composent ce groupe de travail peuvent, par leur réflexion vécue, garantir que l'ensemble du problème sera étudié.

Cette commission sera présidée par M. Maurice Besençon, inspecteur de l'enseignement primaire.

« 24 Heures », 10 janvier 1974.

DÉBAT SUR LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

ANIMATEUR :

Henri Porchet, maître secondaire à Rolle.

PARTICIPANTS :

Roger Gfeller, chef de service (Direction des Ecoles, Lausanne).

Alfred Spaltenstein, ingénieur, maître de mathématiques et sciences à l'Ecole sup. des Arts graphiques de Lausanne.

Michel Rod : maître de classe supérieure, Lausanne.

Suzanne Chapuisat : maîtresse de classe à options.

PRÉSENTATION DU TEXTE

Lisette Badoux.

REMARQUE :

Les participants ont assisté soit à une conférence de H. Hartung, soit à un cours et lu différents textes sur la question.

Roger Gfeller — J'ai l'impression qu'il ne me reste rien de ces conférences, mais simplement Henri Hartung est un homme que je voudrais revoir. Je lui ai dit : « Vous êtes bien bâti, solide, présent, mais avec un faible, qu'est-ce que ça peut donner, votre pédagogie ? » Il m'a répondu : « C'est tout un problème, il faudrait le discuter plus longuement ». Il ne nous a rien donné de pratique, il ne nous a donné que des points de réflexion. Dans la discussion, je vous dirai où il m'a touché. Parce que cette théorie de Hartung, comme vignerons, nous l'avions : le soir, autour de l'unique bouteille, tout le monde était là, y compris les ouvriers, y compris les gosses ; on analysait ensemble le travail de la journée et on prévoyait le travail du lendemain. On a été élevé dans cette atmospère-là et c'est peut-être pour cela que j'ai de la sympathie pour Hartung. En somme, il nous oblige à réfléchir à des problèmes vieux comme le monde. Dans ses séjours, là-bas en Orient, il a retrouvé quelques vérités de base qui sont les vérités de l'homme de la terre, de l'homme simple. Il m'a rappelé ausi d'autres hommes qui situent les mêmes théories dans un certain cadre d'industrie où ils mettent en place le groupe de travail dynamique. Je parle de Götschin, de Schaller chez nous, d'un certain Piquemal en France, et d'autres types de même trempe poursuivant les mêmes buts qui sont justement d'amener à repenser certains problèmes. Et ce n'est pas tellement une intervention dans l'école qui me paraît importante qu'une interrogation de soi-même pour savoir ce que l'on va faire. En retirer d'excellents motifs de réflexion... mais avec un motif on en a pour une soirée !

Henri Porchet — Tu n'aperçois donc pas facilement la possibilité de transposer quelque chose dans l'école, à partir de cette réflexion-là ?

Roger Gfeller — C'est simplement aller un peu vite. Puisque ça doit commencer par le maître, que le maître s'en soit d'abord pénétré, ait retrouvé là son chemin de Damas, comme on l'a tous trouvé à un moment donné, du moins souhaitons-le. Moi, c'est un gosse qui me l'a fait trouver. Quand on dit aux élèves après une dictée : « Les « zéro faute » levez-vous ! » et on les regarde comme le bon Dieu regarde les brebis qui ont bien tourné ; puis on dit : « Les « une et deux fautes », levez-vous » (remarquez que l'on saute déjà !) ; puis : « Les « plus de dix fautes ». Alors un gosse, un Mermoud, qui me coupe encore les cheveux pour rien à l'heure actuelle, me dit en pleurant : « Mais Monsieur, est-ce que vous croyez qu'on fait exprès d'être toujours dans « les plus de dix fautes » ? Si au moins une fois on comptait les mots écrits justes !... ». Hartung, c'est ces problèmes-là qu'il nous pose. Si à un moment donné tu n'as pas fait ce retour en toi-même, c'est inutile de vouloir mettre ces théories en pratique.

Suzanne Chapuisat — Quand tu parles de la famille, cela reste sur le plan famille, mais on demande un élargissement.

Roger Gfeller — Cet élargissement, il faut le concevoir avec tout ce qui est mûr pour ça. Autrement tu joues à l'apprenti-sorcier. Donc j'entends ce qui s'impose à toi en ce moment comme étant des problèmes importants. Hartung ne nous donne pas la recette, il s'y refuse, c'est honnête. Lui, il l'a suée, son affaire, lors d'un épisode que nous n'avons pas connu et qui s'appelle le maquis. Et si des groupes qui s'intéressent à ça, venant de n'importe quels milieux, creusent ces problèmes, ils ont raison.

Henri Porchet — Tu as quand même retenu l'essentiel de Hartung, cette demande de sa part de creuser un problème et d'aller jusqu'au fond pour qu'ensuite on puisse bâtir sur du solide.

Roger Gfeller — Il y a aussi une chose qui frappe chez Hartung, c'est ce désir de pureté, de pureté dans l'idée d'aller jusqu'au fond... Quant à son idée de chaos, elle doit répondre à quelque chose de très profond en lui, à un bouleversement personnel ; mais on sent là aussi une pointe politique, ce qu'il y a en l'homme de politique, du politique. Il fait une distinction entre **de la** politique et **du** politique. Le mot chaos recouvre aussi peut-être tout simplement cette pétaudière dans laquelle on se trouve actuellement, où les valeurs n'ont plus de sens, où les uns peuvent s'enrichir du jour au lendemain sans un effort considérable, et sans avoir passé par le moment de réflexion intense qu'il demande, par exemple, parce que c'est le système qui veut ça. Et puis il aimerait dans le fond que le gosse — c'est le rêve de tout maître d'école — échappe par la suite à cette situation...

Henri Porchet — Le chaos, pour Hartung, c'est probablement mettre le gamin dans une situation où il se rend compte que ce n'est pas nécessairement le maître qui va le prendre en charge et s'occuper de lui pour tout lui fournir, mais où il constatera qu'il est là, qu'il doit exister, créer quelque chose, se structurer... Instituer quelque chose, se construire...

Roger Gfeller — C'est ce que j'ai cherché à un moment donné, lorsque l'on s'est rendu compte que le système scolaire était en train de « fusiller » un gosse que nous aimons bien : l'élève primaire de treize ans et plus ; c'est pourquoi je me suis lancé dans cette histoire des branches à option...

Suzanne Chapuisat — Hartung dit plutôt que c'est le chaos quand on essaie d'instaurer une pédagogie institutionnelle, puisque chacun doit prendre conscience de soi-même ; au début les enfants — puisque l'on parle de l'école — ne savent pas que dire, où chercher, ils sont perdus dans leur moi intérieur. Il y a tellement de barrières qui les empêchent de s'exprimer vraiment, alors ça paraît le chaos. Et pour nous qui sommes supérieurement organisés, nous surtout les Suisses, c'est horriblement angoissant...

Michel Rod — Je voudrais donner raison à Suzanne et dire que Roger se méprend sur le terme de chaos. Je le restitue avec précision dans le contexte de la conférence d'Orbe et précise la pensée de Hartung : au moment où il a développé le thème des fondements à remettre en cause, en trois volets (notre rapport avec le monde — le problème

des communications : moi et les autres — le moi, cette espèce de discours intérieur visant la conquête d'une harmonie) ; puis il parle de la mise en place de sa pédagogie, de cette démarche qu'il appelle l'analyse institutionnelle ; enfin, il parle de l'expérience, et c'est à ce niveau-là qu'il parle de chaos. En effet, au début, pour le gars qui commence avec ça, il y a un vide à faire, et ce vide en l'occurence ne l'est pas, c'est un passage qui implique une certaine crise ; et cette crise ne doit pas le dérouter — ce qui arrive pour des gens qui ne sont pas avertis, pas formés, et conduisent l'expérience à l'échec. Alors il dit que cette crise est nécessaire, c'est à la limite un certain chemin de Damas, comme Roger l'a dit tout à l'heure. Non pas subjectif, mais dans l'expérience même du pédagogue qui veut se risquer à cette pédagogie.

Roger Gfeller — Hartung a donc au moins recréé mon chaos ! Mais je ne cherche pas chez lui la théorie qui me sauvera, je cherche des points communs qui m'aideront à mieux vivre. Et si je vis mieux, et si je suis généreux de tempérament, je le passe forcément à quelqu'un d'autre...

Alfred Spaltenstein — J'ai l'impression jusqu'ici de n'être pas tellement dans la course ! J'ai suivi ce cours de trois jours avec Hartung, organisé pour les maîtres de l'enseignement professionnel et, pour moi, il a très bien démarré. J'ai trouvé ça passionnant. Mais j'ai eu l'impression que, vers la fin, tout s'enlisait. Je me suis même retrouvé carrément déçu. Pour l'expliquer, je dirai que j'ai eu l'occasion, avant, d'entendre une fois par exemple Piccard parler de pollution ; une autre fois Ducommun, qui a dit des choses qui m'ont paru remarquables sur la situation de l'industrie suisse. Après ces deux spécialistes, Hartung me fait malheureusement aussi l'impression d'être un individu spécialisé dans l'enseignement... Il a vu beaucoup de choses, et il m'a semblé qu'il était dans une profonde révolte contre le monde tel qu'il est. Du reste, dans son petit ouvrage, il s'adresse à tous ceux qui, comme lui, trouvent que notre monde devient de plus en plus absurde et écrasant, mais il propose quoi ? Il propose quelque chose qui ne tourne que dans l'enseignement. Mais je regrette, l'enseignement se situe dans la société, comme la pollution se situe dans la société. Et j'aimerais bien une fois avoir affaire à des spécialistes qui osent reconnaître qu'il y a là des options politiques à prendre.

Suzanne Chapuisat — Il le dit. Et on lui demande : « Vous voulez donc changer la société ? »

Alfred Spaltenstein — C'est ce que j'ai fait remarquer à Brandt, lors du premier congrès pédagogique. Il nous montre un film : « Ce monde dans lequel nous vivons. » Je lui ai demandé, ainsi qu'au représentant du Département qui était présent : « C'est un guet-apens dans lequel vous nous amenez ? Parce que votre film, j'estime que c'est un film révolutionnaire. » Brandt était d'accord. Si on arrive à faire des élèves des gens qui auront la faculté d'analyser le monde, de prendre position, c'est une pédagogie qui obligatoirement sera appelée révolutionnaire. C'est peut-être impliqué dans les théories de Hartung et je me le disais le premier jour. Mais ensuite, j'ai pensé qu'il se lançait dans une philosophie générale qui ne tient pas debout. Parce qu'il s'imagine que c'est en réformant l'homme qu'on arrivera à réformer la société ! Ou bien cette pédagogie, si elle est réellement révolutionnaire, elle ne sera pas admise.

Henri Porchet — En fait, il semble bien qu'elle ne soit pas admise, sa pédagogie !

Roger Gfeller — Vous avez l'honnêteté d'expliquer votre point de vue en fonction d'idées que vous avez sur la politique générale et vous tranchez en fonction de ça. Vous avez raison et ne m'en voudrez pas si je tranche en fonction d'autre chose puisque nous avons l'un et l'autre le respect des idées. Mais je disais que, comme vous, Hartung m'a laissé insatisfait et je voudrais avoir avec lui un contact plus direct. Ce qu'il nous apporte là, jusqu'à quel point est-ce qu'il l'a réalisé pour lui-même, sans déranger les autres, c'est-à-dire son entourage ? Mais je m'en voudrais de le condamner, d'autant plus qu'il a laissé en nous une sorte de résonance. Disons que je suis à moitié d'accord avec lui.

Alfred Spaltenstein — Je pense que le monde dans lequel nous vivons est effectivement très mal fichu. Et ça je l'entends de la bouche de tous ceux qui paraissent experts, en quelque matière que ce soit... Mais toi, Porchet, comment en es-tu arrivé à pratiquer cette pédagogie ?

Henri Porchet — Quand j'ai fait mon passage classe primaire-supérieure - collège, je me suis rendu compte que c'était un monde complètement différent. En somme, le contact n'y était plus. Je me suis dit : « Ou bien tu te scléroses, ou bien quelque chose a changé ». Je pensais au cas de deux collègues : l'un, un homme extraordinaire, compositeur, mathématicien, bricoleur de radios ; je me demandais comment un homme d'une richesse pareille n'arriva plus, vers la fin de sa carrière, à la transmettre à ses élèves. Le second, un collègue très différent, dur, qui matraquait tout en enseignant bien, et qui se trouve avoir actuellement des difficultés de discipline, si bien qu'il n'attend plus que le moment de s'en aller. Donc ni l'un ni l'autre — celui à la riche nature et le dur — n'arrive. Alors il y a quelque chose qui ne joue plus...

Roger Gfeller — C'est pour cela qu'au moment de prendre ma retraite, j'aimerais retrouver une joie de vivre en me remettant au service de l'école, en étant disponible.

Henri Porchet — Tu ne nous as pas dit quelle a été l'opinion de ton fils après la lecture de la brochure de Hartung ?

Roger Gfeller — Nous avons passé une soirée à en discuter. Hartung l'a intéressé, avec des réticences quelque peu pareilles à celles d'A. Spaltenstein : on a l'impression d'un ronronnement de mots, mais les points essentiels, il les a vécus à travers sa propre expérience : à seize ans, au Collège, il lui manque deux ans pour arriver au certificat ; il décide alors de faire un apprentissage de droguiste ; à vingt ans, il suit le CMS (une année), ce qui lui permet d'entrer à l'EPUL au moment où il aurait pu s'installer comme droguiste ; il est actuellement en train de présenter sa thèse de doctorat en chimie, n'ayant ni baccalauréat, ni maturité. Il dit se retrouver dans les théories de Hartung, mais prétend qu'elles sont faites pour des hommes forts, pour des adultes.

Henri Porchet — Attention, les enfants peuvent être beaucoup plus forts que nous ne l'imaginons dans l'enseignement traditionnel, à condition qu'il n'y ait pas de laisser-faire. D'ailleurs Hartung est contre le laisser-faire.

(R. Gfeller est obligé de nous quitter ici ; ses interventions auraient peut-être modifié la suite du débat.)

Michel Rod — Oui, vous croyez quand même à certaines vertus du système mis en place. On ne bouscule pas les structures, on améliore, quoi ! on soigne des effets, et non les causes.

Alfred Spaltenstein — Si une réforme est faite dans le sens d'un petit changement qui doit prévenir le danger d'un plus grand, alors c'est la réforme que j'appelle réformiste... Disons que des réformes peuvent convenir à cause des possibilités limitées du moment ; mais

ceci étant uniquement envisagé comme permettant, demain, d'aller plus loin.

Michel Rod — Je pense qu'on n'est pas encore au cœur du problème. Il faut choisir entre la PI et le pays de Roger ! Rires !

Henri Porchet — Nos sessions se passent de façon encore plus décontractée, en tant qu'échange de personne à personne, en ce sens qu'on arrive, en se trouvant régulièrement, à échanger de façon absolument libre, sans chercher à convaincre qui que ce soit. Il y a une pensée qui vient de l'un, modifiant peut-être la pensée de l'autre, l'enrichissant.

Alfred Spaltenstein — Mon demi-désaccord avec Hartung s'est vérifié le dernier jour, lors des réponses données à un questionnaire qu'on nous avait distribué ; je n'ai jamais répondu ni par + +, ni par — — ; exemple : « le maître est entièrement à disposition de l'élève ». Eh bien, je ne suis pas d'accord. Hartung cite Neill : « Un père équilibré se fichera bien que son fils soit conducteur de taxi ou brasseur d'affaires ». Alors je ne suis pas d'accord avec ça. Parce que je pense qu'en tant que plus âgé, et conscient, je dois savoir et je suis d'accord d'admettre qu'un conducteur de taxis est quelqu'un qui fait quelque chose d'utile ; mais les brasseurs d'affaires, je regrette, c'est une catégorie que je n'aime pas...

Henri Porchet — C'est un problème éthique. J'ai quatre enfants. Dans quelle mesure suis-je en droit, en tant que parent, de m'immiscer dans l'orientation de la vie de mes enfants ? Je me rends compte d'une chose très importante, c'est que les enfants on ne les a pas pour soi, et pour ses théories ; on donne naissance à des êtres qui sont nouveaux ; et ces êtres-là, je crois qu'il faut qu'ils arrivent à faire leurs choix et à assumer leurs responsabilités quels qu'ils soient.

Alfred Spaltenstein — Je ne suis pas d'accord avec le « quels qu'ils soient ».

Henri Porchet — On ne peut pas les abandonner. On est obligé d'être là, de les aimer, de leur dire : « Ecoute, attention, tu as réfléchi à ça ? » Autrement, on n'est pas des parents. Mais disons : au moment où eux veulent tenter quelque chose, je les laisserais...

Alfred Spaltenstein — Oui, mais attention, là alors, je répondrai à ceci que ce n'est pas un droit que j'ai, mais une obligation tout simplement matérielle. Parce que l'homme vit en société ; par la société ; en dehors d'elle il ne peut vivre, et une société obligatoirement, qu'elle le veuille ou non, oriente les gens. S'il me vient à l'idée que je ne veux pas orienter, c'est tout simplement le signe que notre société est malade et que des gens en arrivent à ne plus vouloir jouer le jeu de cette société. Il y a cinquante ans, on ne parlait pas de ces problèmes pédagogiques, tout simplement parce qu'ils n'existaient pas. Pourquoi ? Non pas parce que les gens étaient plus bêtes, mais tout simplement la société marchait et la pédagogie ne posait pas de problèmes... Quant au refus d'orienter, il est tout simplement l'un des symptômes de ce que la société ne marche plus. Or la société oriente et par là même crée le refus d'orienter..

Michel Rod — Ce n'est pas la moindre des contradictions de notre société capitaliste. Orienter est un euphémisme pour **sélectionner :** c'est la fonction de l'école. Face à ce rôle, la PI se définit insuffisamment ; ses théoriciens éludent le problème.

Poser le problème de l'école, c'est poser le problème de la société. Les réflexions de Hartung postulent les mutations de la société contemporaine : la famille, l'église, l'armée... (un secteur où **autorité** et **hiérarchie** sont particulièrement battues en brèche !)

On est au cœur du problème ! On ne peut prôner l'autogestion sans récuser du même coup l'autorité et la hiérarchie. L'autogestion se situe dans une perspective révolutionnaire. Il ne saurait y avoir d'autogestion scolaire sans la perspective d'autogestion postscolaire. Hartung évoque ces deux moments en parlant de **l'amont** et de **l'aval :** l'amont c'est le temps de la formation des forces de production, l'aval c'est tout le secteur de production ! Une autogestion en amont sans projection vers l'aval, c'est déjà accepter l'illusion de la participation à l'usine ! A ce point de vue, Hartung et ses amis sont des réformistes : il ne faut pas confondre la fin et les moyens... Et les principes de la PI courent le risque d'être galvaudés tout comme ceux de Freinet.. Ce que la bourgeoisie a du reste compris ; le danger écarté, elle est prête à cautionner quelques expériences dans le sens de la PI, bienvenues pour désamorcer toute velléité dangereuse d'émancipation !

Henri Porchet — Elle tend plutôt à les interdire !

Michel Rod — On pourrait se demander quel est le niveau de conscience des enseignants qui la pratiquent. La PI ne peut aller que dans le sens d'une révolution au sens profond du terme, c'est-à-dire d'un changement des structures et ce changement postule la destruction de l'appareil d'Etat. Or, les enseignants sont des fonctionnaires et l'Etat a une fonction qui est bien claire ; il est le garant des biens de la bourgeoisie et on attend des fonctionnaires qu'ils jouent un certain rôle de... pandore : c'est absolument incompatible avec les postulats de la PI qui veut l'autogestion et renverse la hiérarchie... Un révolutionnaire peut croire aux vertus de la PI, c'est une potentialité extrêmement intéressante. Toutefois, les praticiens se doivent d'être conséquents, ce qui veut dire qu'ils doivent envisager l'éventualité d'un affrontement ! Il y a incompatibilité fondamentale entre la qualité de fonctionnaire et celle d'enseignant pratiquant la PI, et l'Etat n'a pas ce rôle neutre que la masse silencieuse lui prête ! L'Etat, c'est l'appareil, c'est toute une structure mise en place par la bourgeoisie pour maintenir ses privilèges... Votre devoir n'est donc pas de fonder une association folklorique, mais de vous organiser, de vous rejoindre dans une sorte de syndicat, de vous donner les moyens de mettre en place votre pédagogie en fonction de son contenu véritable. Et ce contenu véritable, je le répète, va à l'encontre des structures en place, du système qui nous emploie, qui est le garant du profit.

Alfred Spaltenstein à Porchet — Toi, politiquement, tu te situes où ?

Henri Porchet — Je suis radical, c'est peut-être aussi un défi. C'est plus difficile actuellement que d'être soit à l'extrême gauche, soit à l'extrême droite.

Alfred Spaltenstein — Je n'ai pas senti nettement chez Hartung le désir que la société change.

Michel Rod — Mais si, cette option est nette ; et on peut lire en filigrane dans ce qu'il écrit qu'il est marxiste. La PI postule la dialectique marxiste, c'est clair. Mais il faut relever deux aspects prosaïques du problème : lorsqu'il s'exprime en Suisse, il a un statut d'étranger. Vous savez que Mandel, le théoricien d'économie marxiste par excellence, n'a pas le droit de mettre les pieds dans notre pays. C'est la fameuse démocratie dans laquelle on vit. La démocratie, c'est un terme qui est très important ! On n'en a pas beaucoup parlé aujourd'hui. Or, l'aspect démocratique de la PI est capital. (Rappelons que la Constitution vaudoise dit que l'enseignement vaudois doit être conforme aux principes démocratiques. On peut même rester dans la « légalité » en faisant bon usage de cet article.) Mais Hartung, en tant qu'étranger, peut avoir certaines réticences, doit prendre certaines précautions. Cela n'empêche pas qu'il pose d'emblée que l'école est un fait politique, et à la fin de sa

conférence il dit : « Peut-on assumer d'être un facteur de transformation, de changement, auprès de ceux qui nous sont confiés ? » Voilà dans quelles perspectives il situe le rapport entre enseignants et enseignés. Donc il le veut ce changement. Ce « changement », c'est un euphémisme, à la limite c'est la révolution, c'est du moins le sens que nous donnons à un tel changement.

Alfred Spaltenstein — Pour ceux qui ne sont pas marxistes, tout ça reste extrêmement flou et justement cela m'a laissé ce sentiment parce que j'ai vu les réactions des autres maîtres. Ce qu'a dit Hartung était très intéressant, mais lors des débats, cela s'est dégradé, est parti dans de petits détails techniques. Pratiquement personne, à part peut-être un ou deux jeunes maîtres qui devaient avoir une certaine conscience politique, ne considérait ces idées comme importantes... Mais nous aimerions entendre Porchet, puisque tu sembles être l'un des praticiens de la PI chez nous.

Henri Porchet — Il y a quatre collègues qui mènent une expérience au collège de l'Elysée, avec une classe en autogestion.

Michel Rod — Ils sont encore dans un contexte favorable : l'expérience pilote de l'Elysée, eux-mêmes les enfants terribles de l'enseignement...

Henri Porchet — En ce qui me concerne, j'ai commencé il y a une année et demie ; on est parti en autogestion dans la classe pendant nos cours de français et de mathématiques (une quinzaine d'heures). Nous avons vraiment vécu en autogestion pédagogique, c'est-à-dire au départ le chaos et ensuite une certaine restructuration. L'expérience est restée limitée, mais en fait je suis assez content du résultat. Ce sont des gosses maintenant qui pensent, qui disent ce qu'ils ont à dire, qui n'ont pas peur de le dire ; et puis, qui savent qu'ils existent en tant que personnes et qu'ils doivent aller vers une société où ils devront également exister en tant que personnes. Cela veut dire qu'un certain nombre d'entre eux voudront peut-être la changer, cette société ! (Ils auront seize ans cette année).... Si cette expérience a rencontré des difficultés, cela provient du fait qu'elle était l'action d'un maître isolé. La pratique de la PI demande au préalable une certaine formation de base et une restructuration intérieure pour supporter ce qui se passe. Quand on a enseigné 25 ans, on a certaines habitudes qu'il faut abandonner. La première réaction : les gosses s'attaquent à la hiérarchie, c'est-à-dire à toi, c'est évident il y a là une attaque directe qui est assez impressionnante. Jusque-là, ça a été. Mais automatiquement, si tu décristalises les gosses, il y a des retombées dans les autres heures, ce qui pose des problèmes aux collègues qui eux enseignent traditionnellement, très bien, avec beaucoup de conscience... Il y a là un passage qui est délicat pour celui qui se lance dans l'expérience, et aussi pour les gosses qui ne savent plus où ils en sont : c'est la douche écossaise. C'est donc là le problème : tant qu'on n'a pas un noyau de collègues qui enseignent selon la même formation, on crée des problèmes annexes et supplémentaires pour les élèves. Je savais au départ qu'il en serait ainsi. La moitié des gosses étaient tellement insécurisés qu'il fallait vraiment qu'ils retrouvent une certaine structure, tandis que l'autre moitié avait compris qu'ils existaient en tant que personnes et que s'ils étaient à l'école, ils avaient la possibilité d'y prendre quelque chose pour eux. Il y a eu des contacts très poussés avec les parents et là, j'ai été étonné de l'intérêt qu'ils ont montré. Ils m'ont par exemple directement demandé : « Mais vous, vous êtes où au point de vue politique ? » Je leur ai dit qu'il était clair que ces enfants étant en autogestion vont automatiquement ne pas admettre un certain nombre de choses, c'est ça la vie. Personnellement, je crois au changement, mais je n'aime pas le mot révolution... Toi, Michel, qu'est-ce que tu mettrais à la place de ce qui est ?

Michel Rod — Nous n'avons pas de credo. Nous sommes complètement dessillés, nous avons atteint une véritable maturité politique, nous voyons où nous nous situons dans ce monde, nous avons fait cette introspection du moi comme le dit Hartung, nous sommes en harmonie entre ce que nous pensons et faisons... C'est une promotion de l'être qui réjouit... Un soir, à la télévision canadienne, le comédien Vilar a dit en substance une chose qui me paraît extrêmement importante : « Il y a une espèce d'appréhension du monde (au sens étymologique du terme) chez la jeunesse, qu'on appelle contestation mais qui sent le déphasage du monde dans lequel elle vit... Ce qui est miraculeux, c'est de ressentir cette potentialité chez les jeunes qui vraiment nous donne une échelle de référence. »

On le trouve plus rarement chez certaines personnes plus âgées : on appelle ça **les révolutionnaires.** C'est ça que l'on veut dans nos démocraties qui n'en sont pas, c'est ça que veut Hartung : donner à la démocratie tout son sens. Or chez nous, nous abdiquons. Les scrutateurs vont jusqu'à nous prendre le bulletin de vote des mains pour le mettre dans l'urne, c'est symbolique... Ce que nous appelons la révolution, qu'est-ce que c'est ? Le pouvoir de décision aujourd'hui ne nous appartient pas, même aux parlementaires, tout nous échappe. Dans l'arène politique, aucune décision ne se prend, il y a des forces occultes, économiques, qui sont vraiment les tenants du système. C'est ça qui nous échappe ! Il n'y a que chimère, qu'illusion dans la PI si, en même temps, l'enseignant qui la pratique n'a pas des perspectives beaucoup plus larges et n'est pas lui-même engagé politiquement dans un contexte révolutionnaire. De quoi parle le corps enseignant lorsqu'il se rencontre ? Vouloir la révolution, c'est vouloir que la richesse du monde revienne à ceux qui l'ont produite, que ceux qui travaillent soient vraiment les tenants, prennent les décisions ; c'est ça l'aval, c'est le secteur de production en autogestion. La PI doit avant tout définir les finalités de l'enseignement. Or, où il y a contradiction, c'est que vous n'avez pas discuté des programmes qui sont le contenu, ni du problème de la sélection ! Pas du tout. Or, au moment où l'on parle de réforme, on met en place au gymnase une sorte de règlement interne qui va dans le sens d'une sélection pire que tout ce qui a été ! Quels sont les moyens que se donnent les enseignants d'appliquer cette pédagogie ?

Henri Porchet — Le groupement des partisans de la PI existe : convention de l'ARIA il y a une année, et une de deux jours récemment. Il y a là une recherche d'efficacité, de soutien entre nous.

Ma position est la suivante : jusqu'à il y a trois ans, je n'ai jamais fait de politique. J'en fais depuis que j'ai commencé à me remettre en question, à réfléchir. J'ai abandonné des gains accessoires importants pour avoir plus de temps. Je fais l'école maintenant comme je l'entends ; les méthodes : j'essaie de comprendre ce qu'est l'autogestion ; les contacts avec les personnes que sont les enfants, je pense que ça commence à venir ; donc en ce qui me concerne, je suis bien dans ma peau, disons actuellement. J'ai fait un cheminement qui me semble constructif, j'essaie d'aller le plus loin possible, de ne pas me laisser bloquer tout de suite.

Michel Rod — Il y a donc un problème tactique qui se pose.

Henri Porchet — Ce qui m'intéresse, c'est de construire quelque chose. Les conditions sont difficiles et je pense que donner la possibilité aux enfants de réfléchir, de se chercher, de se trouver, cela vaut la peine. Une chose que l'on voit très nettement apparaître lorsqu'on met

des enfants en autogestion, c'est que la loi du plus fort se manifeste sous forme de leaders. Alors je dis ceci : « Est-ce qu'un changement des structures, une révolution, si elle n'est pas accompagnée par quelque chose d'intérieur, est valable ? »

Michel Rod — D'accord avec toi, cela va de soi. Il y a un passé difficile à balayer, basé sur la division, sur la ségrégation. A Besançon, il y a une expérience extraordinaire d'autogestion qui a été vécue ; et quand vous entendez le témoignage de gens qui se sont réalisés là pleinement, révélés radicalement à eux et aux autres, vous comprenez que l'homme véritable apparaîtra dans cette société lorsqu'il n'y aura plus les différences de classes. Le contexte dans lequel devrait se situer la PI, c'est le contexte historique de la lutte des classes.

Alfred Spaltenstein — Moi, je m'imagine que plus tard, même s'il y a des leaders, des hommes prédestinés, on se demandera uniquement quel est le poids de leur influence, de leurs décisions. L'organe de décision doit rester la masse. Si on en arrive jusque-là avec la participation, d'accord. A condition qu'elle aille jusqu'au moment où le patron ouvre ses grands livres, et tous les ouvriers regardent... D'où vient le « fric », où va-t-il ? — c'est l'analyse institutionnelle ! — Que fait-on du « fric » ? Utilisons le système démocratique : c'est la majorité qui décide. Si l'initiative sur la participation devait aboutir à cela, je dirais que la révolution est faite ! Toute l'économie changerait...

Michel Rod — Tu poses un problème extrêmement important, qui fait que très souvent le mot révolution est galvaudé ; la violence n'est pas uniquement attachée au mot révolution.

Henri Porchet — Il faudra s'attendre en tout cas à une stagnation de l'économie, au départ, qui viendra de l'autogestion. On retrouvera le chaos du début.

Michel Rod — Il y aura chaos, ou transition.

Henri Porchet — Un autre style de travail du côté de l'ouvrier, une autre cadence, moins de production, on consommera moins.

Michel Rod — Si la motivation n'est plus le profit, on aura des cadences qui s'adapteront à l'épanouissement de l'homme... Il y a un aspect important dans la PI que tu as relevé tout à l'heure et qui m'a frappé, tu as dit : « Je suis au moins arrivé à quelque chose de positif, mes élèves s'expriment, etc. ». Moi je dis : Dans toutes ces tentatives, on l'a vu aussi chez Lip à Besançon, c'est l'expression, finalement, de la base. La façon dont ces gens s'expriment, ça paraît capital. Certaines ouvrières disaient : « Rien ne sera jamais plus comme avant ». Je l'ai relevé l'autre soir au meeting : ces gens ont pris conscience très vite, maintenant s'expriment. Des femmes vont tenir des meetings, qui n'avaient jamais pris la parole... Au début, ces gens, qui se sont sentis motivés par cette lutte, alors qu'ils n'étaient même pas politisés, même pas syndiqués, qu'ils n'avaient rien compris au langage habituel de la lutte, ont créé une dynamique, ont fait éclater cette force potentielle dont nous parlions... Mais « parler, c'est déjà subversif ». Le problème de la PI, à la limite, c'est ça : parler, s'exprimer, se réaliser, être...

Henri Porchet — Quand on commence à parler, à être libre, les gosses n'ont pas tellement envie d'entrer dans un groupe fermé qui leur donne des consignes... Moi, je me sens beaucoup plus libre que je n'étais et je n'ai pas non plus le désir de m'enfermer dans un mouvement. J'ai le désir d'échanger des idées avec tous ceux qui recherchent l'essentiel, le désir de vivre valablement.

Lisette Badoux — Toi alors, Michel, qu'est-ce que tu préconises comme pédagogie qui prépare de futurs adultes politisés, c'est-à-dire conscients et responsables, qui exigeront la participation ?

Michel Rod — Je dirai ceci — je m'exprime en mon nom personnel — : d'abord l'école est une institution existant non par la volonté de ceux qui y vont — et ni Hartung ni les autres n'ont abordé cet aspect du problème — mais par la volonté de ceux qui, au XIXe siècle, lors de la révolution industrielle, se sont rendu compte que le prolétariat devait acquérir quelque savoir pour faire fonctionner les machines, etc. ; pour moi, le problème qui se pose est celui du savoir. (Entre parenthèses, sachez que la bourgeoisie va tolérer vos expériences, mais sans perdre le contrôle, et à un moment donné, elle va récupérer tous ces jeunes qui se seront exprimés, libérés...) Personnellement, tout en ayant des options politiques, je peux passer pour un enseignant réactionnaire. Je me dis que la société capitaliste a des acquis, il y a une réalité historique qu'il ne faut pas nier. C'est dans cette perspective (possibilités, moyens que l'état capitaliste donne pour transmettre le savoir) que je me situe. Mais je rejoins aussi l'une des affirmations de Hartung qui est celle-ci : « On enseigne ce que l'on est ». C'est un peu ça ma position : j'enseigne ce que je suis dans les structures actuelles de l'école capitaliste, en essayant de véhiculer un certain savoir, et là tous les moyens sont bons pour aller dans cette quête du savoir et de la formation.

Alfred Spaltenstein — Est-ce qu'on fait de la PI pour être bien dans sa peau ? Est-ce que c'est nécessaire d'avoir passé par cette pédagogie pour que les gens se mettent à s'exprimer ? N'est-ce pas parce qu'on vit dans une société peu satisfaisante que l'on se rabat sur la réforme de l'enseignement ? Mais rapidement va se poser la question : « Qu'est-ce qu'on fait face au monde ? » Et je pense que cela aboutira à des prises de position politiques de la part des enseignants. Ceux qui seront honnêtes chercheront par l'analyse à savoir d'où viennent les difficultés et l'on arrivera, je crois, à certaines conclusions qui ne représenteront pas un éventail très large, et les gens se retrouveront.

Henri Porchet — Bon, c'est une opinion.

Lausanne, samedi 9 février 1974.

école pédagogique privée

FLORIANA

Direction E. Piotet Tél. 24 14 27
Pontaise 15, Lausanne

- Formation de **gouvernantes d'enfants, jardinières d'enfants** et **d'institutrices privées**
- **Préparation au diplôme intercantonal de français**

La directrice reçoit tous les jours de 11 h. à midi (sauf samedi) ou sur rendez-vous.

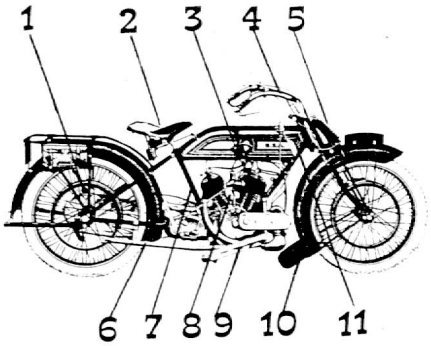
Lecture du mois

Le texte que nous publions ce mois-ci nous a été proposé par un abonné de la première heure. Aurait-il instauré sans le vouloir une tradition, soit la publication une ou deux fois l'an d'un texte que vous auriez choisi ? Il vous appartient de répondre, amis lecteurs.

Nous récompenserons avec plaisir l'expéditeur(trice !) de tout texte retenu. Qu'on se le dise !

1 ...J'allais donc vers Mézargues
2 lorsque j'ai entendu, très loin derrière
3 moi, ce bruit de sirène, ce grondement
4 qui s'enfle et décroît tour à tour selon
5 les caprices du vent ou les sinuosités de
6 la route. Depuis quelques jours, il est
7 devenu familier, ne fait plus lever la
8 tête à personne. On dit simplement :
9 «C'est la motocyclette de M. Olivier.»
10 Une machine allemande, extraor-
11 dinaire, qui ressemble à une petite
12 locomotive étincelante...
13 Le bruit de moteur a cessé quel-
14 ques secondes, puis il a repris tout
15 à coup. C'était comme un cri sauvage,
16 impérieux, menaçant, désespéré.
17 Presque aussitôt la crête, en face de moi, s'est couronnée d'une espèce de
18 gerbe de flammes — le soleil frappant en plein sur les aciers polis — et déjà
19 la machine plongeait au bas de la descente avec un puissant râle, remontait
20 si vite qu'on eût pu croire qu'elle s'était élevée d'un bond...
21 ...Il m'a fallu un instant pour comprendre que le bruit avait cessé.
22 Le silence m'a paru plus énorme que le cri. M. Olivier était là, devant moi,
23 son chandail gris montant jusqu'aux oreilles, tête nue.
24 — Ça vous tente, Monsieur le curé ? m'a-t-il demandé.
25 — Pourquoi pas ? ai-je répondu.
26 ...J'ai grimpé tant bien que mal sur un petit siège assez malcommode
27 et presque aussitôt la longue descente à laquelle nous faisions face a paru
28 bondir derrière nous tandis que la haute voix du moteur s'élevait sans cesse
29 jusqu'à ne plus donner qu'une seule note, d'une extraordinaire pureté. Elle
30 était comme le chant de la lumière, elle était la lumière même, et je croyais
31 la suivre des yeux dans sa courbe immense, sa prodigieuse ascension. Le
32 paysage ne venait pas à nous, il s'ouvrait de toutes parts, et un peu au-delà
33 du glissement hagard de la route, tournait majestueusement sur lui-même,
34 ainsi que la porte d'un autre monde.
35 J'étais bien incapable de mesurer le chemin parcouru, ni le temps.
36 Je sais seulement que nous allions vite, très vite, de plus en plus vite.
37 Le vent de la course n'était plus, comme au début, l'obstacle auquel je
38 m'appuyais de tout mon poids, il était devenu un couloir vertigineux, un vide
39 entre deux colonnes d'air brassées à une vitesse foudroyante. Je les sentais
40 rouler à ma droite et à ma gauche, pareilles à deux murailles liquides et
41 lorsque j'essayais d'écarter le bras, il était plaqué à mon flanc par une force
42 irrésistible. Nous sommes arrivés ainsi au virage de Mézargues. Mon conducteur
43 s'est retourné une seconde. Perché sur mon siège, je le dépassais des épaules,
44 il devait me regarder de bas en haut. « Attention ! » m'a-t-il dit. Les yeux
45 riaient dans son visage tendu, l'air dressait ses longs cheveux blonds tout
46 droit sur sa tête. J'ai vu le talus de la route foncer vers nous, puis fuir
47 brusquement d'une fuite oblique, éperdue. L'immense horizon a vacillé deux
48 fois, et déjà nous plongions dans la descente de Gesvres. Mon compagnon m'a
49 crié je ne sais quoi, j'ai répondu par un rire, je me sentais heureux,
50 délivré, si loin de tout. Enfin j'ai compris que ma mine le surprenait un peu,
51 qu'il avait cru probablement me faire peur...
52 Nous sommes revenus au presbytère plus sagement. Le ciel s'était
53 couvert, il soufflait une petite bise aigre. J'ai bien senti que je m'éveillais
54 d'un rêve.

Georges BERNANOS,
Journal d'un curé de campagne - Plomb, éditeur.



Lis attentivement le texte, rejoins par la pensée le curé de Mézargues, marche avec lui le long de la route, assieds-toi sur le siège arrière...

I. Tu vas vivre en compagnie du curé de Mézargues **trois moments** bien distincts. Délimite-les avec précision dans le texte et donne un titre à chacun d'eux.

1. L. . . . à L. . . . :
. . . . . .

2. L. . . . à L. . . . :
. . . . . .

3. L. . . . à L. . . . :
. . . . . .

Lequel est le plus important ?

II. **Situation générale** (L. 1 à 25)

Dessine un croquis simple sur lequel tu feras figurer

— le profil de la route
— M. le curé
— la moto à la ligne 13
— la moto à la ligne 14
— le soleil
— la direction de Mézargues

III. **Faisons connaissance avec l'engin de M. Olivier**

Notre illustration est un modèle (anglais) de l'époque. Cherches-en les diverses parties. Renseigne-toi s'il le faut auprès d'un mécanicien, dans un catalogue ou un dictionnaire.

Remets de l'ordre dans la liste suivante :

1. Le cadre — 2. Le réservoir d'essence — 3. Le guidon — 4. Le levier de changement de vitesse — 5. Le moteur et ses bougies — 6. Les amortisseurs — 7. La selle du conducteur — 8. Les repose-pieds — 9. Un garde-boue — 10. Le tuyau d'échappement des gaz — 11. La chaîne et sa protection.

Quel accessoire manquerait-il à cette machine pour qu'elle soit conforme à celle du texte ?

Quels autres accessoires seraient indispensables pour rouler avec cette moto aujourd'hui ?

IV. **Dresse un peu l'oreille...**

et note tous les mots et expressions à l'aide desquels l'auteur a décrit les bruits :

a) Lignes 1 à 20 — b) Lignes 21 à 23 — c) Lignes 24 à 34.

a) Tous ces mots expriment la façon dont le curé perçoit le bruit du moteur

qui approche. Essaie de résumer cette sensation par un qualificatif :

ce sont des bruits . . . . . .

b) Quel phénomène explique la remarque de l'auteur à la ligne 22 ? As-tu toi aussi vécu ce phénomène ? où, par exemple ?

c) L'auteur décrit toujours **le même bruit.** Observe les mots employés. Compare-les à ceux que tu as groupés sous lettre a). Que constates-tu ? Quel événement provoque ce changement total de vocabulaire ?

V. **En selle...**

Monsieur le curé a vécu là une des aventures les plus extraordinaires de son existence. La dernière phrase résume bien **ce qu'il a ressenti** pendant cette course folle. Relève cette phrase.

A quelle ligne cela commence-t-il ? A quel mot précisément ?

Relève tous les autres mots qui évoquent le caractère « surnaturel » de l'aventure. A quelle ligne du texte le curé semble-t-il parvenir au sommet de cette sensation ?

A ton avis, le curé a-t-il couru **un danger ?** Relève tous les mots qui le prouvent. S'en est-il rendu compte ? A-t-il eu **peur ?**

Comment peut-on alors expliquer son attitude ?

Le conducteur, M. Olivier, trahit, à la ligne 45, deux sentiments contradictoires. Lesquels ? Explique (la ligne 51 t'aidera peut-être à comprendre).

VI. **Aujourd'hui...**

Lancé dans la circulation actuelle (as-tu remarqué que la route de Mézargues était déserte ?), M. Olivier serait un assassin en puissance, et M. le curé avec lui.

Quels conseils pourrais-tu leur donner ?

VII. **Apprenons l'orthographe !**

I	C	M	M	M	P	H	E	A	I	O	R	V
J	I	T	I	I	H	A	E	N	R	U	E	X
A	A	P	F	O	E	R	G	C	L	A	S	E
T	N	Y	R	S	D	O	A	A	U	D	E	S
X	U	R	G	I	C	D	B	L	L	L	S	Y
E	E	G	E	I	M	E	C	I	P	N	I	L
R	U	X	T	E	B	L	E	S	L	B	E	E
R	T	T	T	E	E	R	T	I	I	I	I	E

Voici une liste de mots difficiles :

impérieux — chandail — inflexible — hagard — prodigieux — majestueusement — vaciller — irrésistible — presbytère — aigre.

Epelle-les en biffant au fur et à mesure les lettres dans la liste ci-contre ; il te restera assez de lettres pour former un nouveau mot. Lequel ?

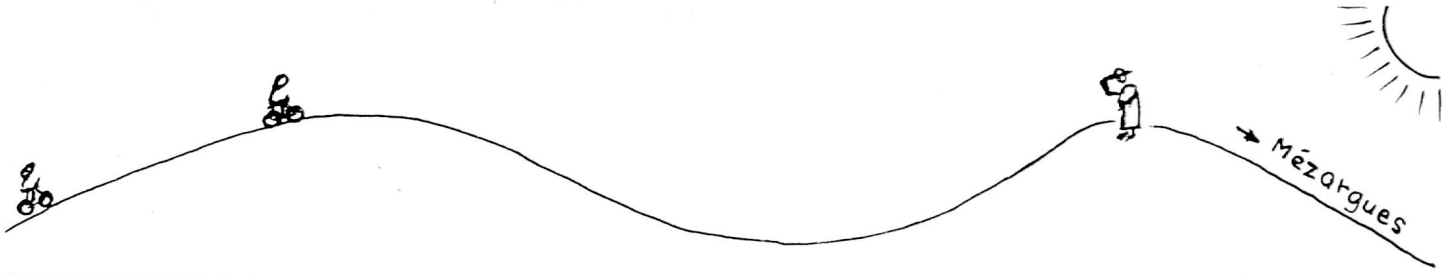
POUR LE MAÎTRE

Un tel texte, dans lequel les attitudes des personnages ne s'expliquent qu'au travers de leur psychologie, est d'une subtilité qui n'est pas à la portée de l'un de nos élèves complètement livré à lui-même. Notre questionnaire n'a donc pour prétention que de susciter chez l'élève certaines observations, l'inciter à mettre en évidence les éléments qui permettront au maître, au cours d'une réflexion en commun, de faire découvrir le cheminement de la pensée et les réactions des personnages.

I. Mise en évidence des trois moments principaux :

L. 1 à 25 : l'approche et l'invitation.
L. 26 à 51 : la course folle : le rêve.
L. 52 à 54 : le retour au monde réel.

II. La réalisation du croquis fournira de précieux renseignements sur l'aptitude des enfants à noter une juste vision. Ce dessin pourrait prendre la forme suivante :



III. Cet exercice ne vise pas une acquisition de connaissances. Son ambition se limite à réveiller l'intérêt pour une machine qui passionne les enfants.

Notre illustration représente une BSA 350 cm³, de 1920.

IV. Les élèves auront relevé :

a)

un bruit de sirène
un grondement familier
un cri sauvage
    impérieux
    menaçant
    désespéré
un puissant râle

b)

le silence plus
énorme que le cri

c)

la haute **voix** du moteur
une seule **note**
d'une extraordinaire **pureté**
comme **le chant** de la lumière
la lumière même

La comparaison entre les groupes a) et c) parle d'elle-même.

On pourrait en conclure que l'on **souffre** (L. 1 à 20) des bruits que l'on **subit,** alors que les mêmes bruits, s'ils contribuent à nous **procurer du plaisir** (ici, ils sont simplement associés à un plaisir aigu), en deviennent **agréables.** Que d'exemples peuvent illustrer ce phénomène : le claquement d'une portière de voiture la nuit, perçu par deux amis qui se quittent et un dormeur du quartier... le brouhaha d'un grand magasin ressenti par un isolé qui vient faire ses emplettes et par une vendeuse...

L'étude attentive des mots du groupe c) permettra d'approcher déjà, au niveau de l'ouïe, le cheminement du curé vers l'hallucination où le conduit l'ivresse de la vitesse.

A ce propos, il peut être utile de préciser que le curé de Mézargues est un

jeune homme fraîchement émoulu du séminaire, malingre et souffreteux, qui monte pour la première fois sur un tel engin. D'où la fraîcheur de ses sensations (et leur amplitude) et la confiance aveugle qu'il voue à son conducteur.

V. A notre avis, l'apparition du mot « pureté » est le premier signe que notre curé a quitté le monde du réel pour celui du surnaturel. Et l'ascension est foudroyante, que l'on peut suivre pas à pas au long des lignes 26 à 34, pour atteindre là son sommet.

C'est ce détachement des choses d'ici-bas qui explique que notre héros, pourtant exposé à un danger réel, le ressente et le décrive comme s'il n'était lui-même pas en cause. La griserie de la vitesse agit sur lui comme une drogue.

Il n'en va pas de même pour M. Olivier qui, « le visage tendu », est donc encore conscient des risques qu'il prend. Et son regard illustre la bonne farce qu'il croit jouer à son curé...

VI. Ne serait-il pas indiqué de saisir cette occasion pour rendre attentifs nos élèves, dont beaucoup sont des motards ou des automobilistes en puissance, à ce phénomène que peut éprouver tout conducteur, à cette sorte d'ivresse née de la vitesse qui empêche l'acteur de juger sainement et objectivement de la situation.

AVEC DE JEUNES ÉLÈVES

le maître pourrait se borner à étudier les points II et III puis entreprendre l'étude fouillée des lignes 35 à 51 selon le canevas suivant :

les élèves seront amenés à découvrir et à formuler les idées suivantes :

— impression de vitesse vertigineuse (contagieuse, puisque le décor lui-même semble s'y abandonner !) ;
— sensation de griserie qu'elle engendre ;
— sentiment dangereux de plénitude, qui croît au fur et à mesure que s'atténue le sens de la réalité (espace, temps, danger).

En guise de recherche préliminaire, les élèves pourraient répondre aux questions suivantes :

1. Relève toutes les expressions du texte qui évoquent **l'allure** à laquelle roulent les deux motocyclistes.
2. Quelle est la phrase qui les résume toutes ?
3. Même le paysage paraît se piquer au jeu. Que FAIT-il ?
4. A quoi l'auteur compare-t-il **le vent de la course ?** (plusieurs réponses). En quelles circonstances as-tu expérimenté cela ? Raconte...
5. Quels traits des **personnages** l'auteur se borne-t-il à esquisser ? Pourquoi a-t-il opéré ce choix plutôt qu'un autre ?
6. Un abîme (sans jeu de mots !) sépare nos deux motocyclistes d'un piéton qui les regarderait passer. Quels conseils le piéton pourrait-il peut-être leur rappeler ?

   Les deux motards éprouvent une sensation que ne pourra jamais ressentir le piéton ; laquelle ?
7. En quoi ce texte peut-il nous expliquer certains accidents de la route ?

Le texte, son illustration et les questionnaires III, IV, V et VII font l'objet d'un tirage recto verso (15 c l'exemplaire) à disposition chez J.-P. Duperrex, 17, avenue de Jurigoz, 1006 Lausanne.

On peut aussi s'abonner pour recevoir un nombre déterminé d'exemplaires au début de chaque mois (10 c la feuille).

Radio scolaire

Francis Bourquin, le fidèle rédacteur de cette chronique, est malade depuis plusieurs semaines.

Pour cette raison il n'y aura pas de présentation des émissions radio-scolaires de la prochaine quinzaine.

Francis, nous t'adressons tous nos vœux pour un prompt et définitif rétablissement. Et nous te remercions pour ton dévouement à la cause de la radio-scolaire.

Neuchâtel

AVIS IMPORTANT

Le comité central, au nom de la SPN, a recouru auprès du Tribunal arbitral de la VPOD. La sentence n'a pas encore été rendue. Nous vous recommandons de ne pas envoyer la « déclaration orange » **avant** de connaître cette décision.

Rappelons que la solution a), soit : **pour le maintien de son sociétariat à la VPOD après le 31 mars 1974** n'est pas statutaire (voir article 3 des statuts VPOD) et peut être assimilée en tout temps à la solution b). Il ne s'agit donc pas d'un choix.

Pour le CC :

J.-P. Buri.

Divers

Un chalet à votre disposition

A l'heure où la hausse du coût de la vie atteint toutes nos activités, il est agréable de pouvoir présenter une solution peu onéreuse à un problème particulier.

Depuis un peu plus d'une année, les étudiants de l'Université de Lausanne et de l'EPFL ont la possibilité de pratiquer les sports d'hiver (et d'été !) à des conditions modiques, en logeant dans un vieux

chalet des Diablerets, mis à leur disposition par un groupe d'amis qui s'étaient connus à une époque où la carte journalière pour les installations de remonte-pente coûtait 10 fr. !

Le chalet « Les Capucines » est fort bien situé sur les pentes qui mènent au Belvédère. Il comprend une trentaine de places, un équipement complet pour la cuisine, des installations sanitaires (douches et W.C.) bien suffisantes, et le chauffage central.

Aux périodes où les étudiants ne l'occupent pas, il est à la disposition d'autres groupements, et en particulier des écoles. C'est ainsi que plusieurs classes y sont déjà montées. Il est souhaitable que le taux d'occupation augmente encore. Avis aux amateurs ! Aussi, nous attirons l'attention des maîtres, en particulier, sur cette possibilité, en les priant, le cas échéant, de bien vouloir prendre contact avec le responsable du chalet, soit M. Henri Behar, place Chauderon 5, 1000 Lausanne, tél. : 23 26 50.

Stephen Ayrton,
Institut de Minéralogie,
Palais de Rumine,
1000 Lausanne.

CONGRÈS SPV
25 mai 1974

Notre journal vous plaît ! Alors faites-le connaître autour de vous

GROUPE DE TRAVAIL préparant la création d'une **école secondaire active** pour septembre 1975, sous forme d'unités pédagogiques de 15 élèves externes (12-13 ans) groupés dans des locaux indépendants, désire associer dès maintenant à ses travaux, les deux futurs

enseignants-animateurs

(de préférence un couple)

de formation universitaire (littéraire ou scientifique) ayant déjà pratiqué des **méthodes pédagogiques actives.**

Les conditions : responsabilité, horaire, logement, rémunération, etc., seront progressivement définies en commun.

Cette nouvelle école genevoise fera suite à une école primaire active déjà existante.

Offres détaillées, avec curriculum vitae à

FONDATION POUR UNE ÉDUCATION MODERNE
6, rue Saint-Ours, 1205 Genève

Lausanne

Librairie pour enfants

Jeux éducatifs
Matériel didactique

Bd de Grancy 38
Tél. 021 / 26 94 97

Places de parc

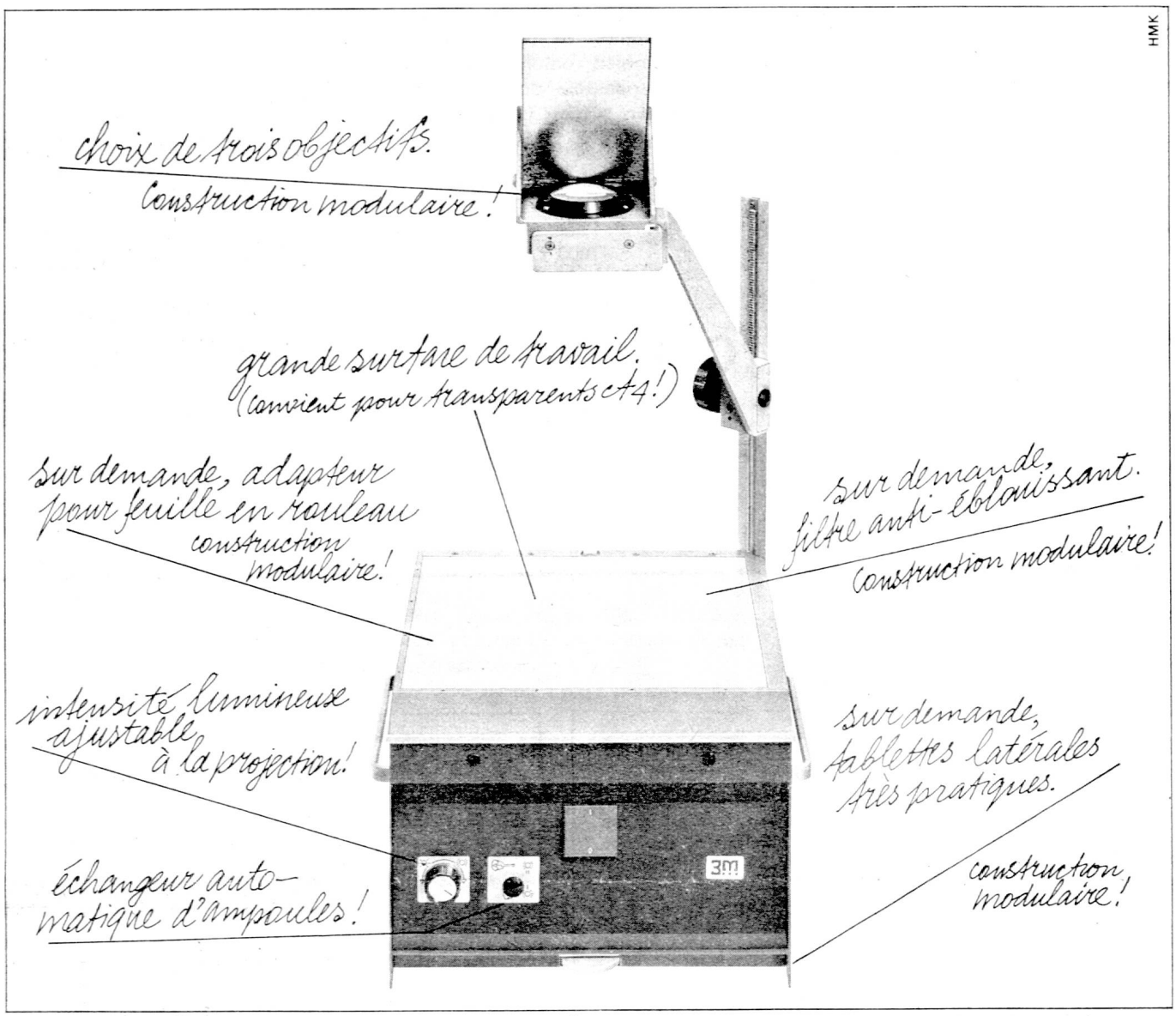
Société vaudoise et romande de Secours mutuels

COLLECTIVITÉ SPV

Garantit actuellement plus de 2000 membres de la SPV avec conjoints et enfants.

Assure : les frais médicaux et pharmaceutiques, des prestations complémentaires pour séjour en clinique, prestations en cas de tuberculose, maladies nerveuses, cures de bains, etc. Combinaison maladie-accident.

Demandez sans tarder tous renseignements à Fernand Petit, 16, chemin Gottettaz, 1012 Lausanne.



Enseignement vivant par rétro-projection en lumière ambiante.

(ce qui fait du rétroprojecteur en lumière ambiante 3M 499 l'auxiliaire idéal pour écoles)

3M propose une gamme diversifiée de rétroprojecteurs en lumière ambiante. Pour l'enseignement, le modèle 499 illustré ici convient remarquablement bien. Par sa grande surface de travail (287 x 287 mm, convenant donc pour transparents A4) et sa construction modulaire. Une réalité s'exprimant par trois objectifs au choix (normal à focale 355 mm / 317 mm à 3 lentilles / grand-angulaire 290 mm à 2 lentilles) et la possibilité d'utiliser — ou compléter ultérieurement — un filtre anti-éblouissant, un adapteur de rouleau ou des tablettes latérales. Par ailleurs, l'appareil est d'un maniement très simple, d'un fonctionnement sûr et il n'exige aucun entretien. L'ouverture du boîtier coupe automatiquement l'alimentation en courant ... et une défaillance de l'ampoule ne pose plus de problème: un dispositif automatique permet — en un instant — de mettre en place l'ampoule de réserve logée dans l'appareil.
3M organise régulièrement des démonstrations à l'intention du corps enseignant — avec confection et développement de documents transparents. La participation est, cela va de soi, gratuite et sans engagement. Il suffit d'envoyer le Coupon.

3M

pour l'information dynamique

COUPON

(A adresser à: 3M (Switzerland) SA, Räffelstrasse 25, case postale, 8021 Zurich, téléphone 01 35 50 50)

☐ Veuillez m'envoyer votre documentation sur la rétroprojection 3M en lumière ambiante.

☐ Veuillez m'envoyer votre affiche en couleurs indiquant comment confectionner des transparents colorés.

☐ Je voudrais participer à une démonstration pour confection de transparents.

J 3-74-4

Nom/Prénom

Rue/No

NP/Localité

Téléphone

Bibliothèque Nationale Suisse
3003 BERNE
J. A.
1820 Montreux 1

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux