Título: Etude d'une experience pédagogique dans une classe de troisième de C.E.S.

Autor: Maria Lluïsa Fabra

Fecha: 01/01/1970

Número: 0072

ETUDE D'UNE EXPERIENCE PEDAGOGIQUE DANS UNE CLASSE DE TROISIEME EN C.E.S.

MARIA LUISA FABRA SALES

I N T R O D U C T I O N

AVANT-PROPOS

Il s'agit d'une classe de troisième dans un C.E.S., à Yerres, petite ville à 25kms. environ de Paris, où une jeune professeur qui avait été monitrice à Vincennes, débutait dans l'enseignement et a tenté d'accorder une certaine liberté à ses élèves suivant l'inspiration non-directive. On l'appellera dorénavant M.T.

Cette classe fait partie du C.E.S. Guillaume Budé, dans l'ensemble du C.E.C. du Val d'Yerres, et ses élèves comme tous les élèves du C.E.S. ont une certaine conscience "d'être dans une vitrine", parce que, par son caractère nouveau, le C.E.C est continuellement visité par les personnes les plus diverses qui regardent avec la même curiosité les installations et les élèves du C.E.S.

A mon avis ce cadre un peu spécial conditionne beaucoup le Principal, les professeurs et les élèves du C.E.S. : on se croit facilement "le point de mire" de l'établissement et souvent les attitudes se faussent. L'un des problèmes les plus importants est celui du décalage entre la nouveauté du centre et le conservatorisme du milieu social duquel proviennent les élèves, de même que les contradictions du Principal et des professeurs. L'auteur de ce mémoire est allée dans cette classe comme observatrice et n'a presque jamais intervenu dans les discussions auxquelles elle assistait. Les élèves l'ont acceptée naturellement; au début on lui a

demandé des reiseignements divers sur elle-même et son travail et ensuite on a presque ignoré sa présence. Toutefois la plupart des élèves l'ont aidée en lui remettant des textes et en lui fournissant des explications. Dans le débat elle est nommée M.L.

Les élèves sont nommés seulement par les initiales pour permettre un certain anonymat. On a omis consciemment les noms du Principal, du sousdirecteur, de la surveillante générale, etc...

Voici le plan général de cette étude.

INTRODUCTION

LE CADRE.- Situation géographique.- Historique de l'établissement.- Structure. Le règlement interieur.- La vie de l'établissement.- Ambiance générale du C.E.S..- Le C.E.S. vu par deux élèves de troisième.

LA CLASSE.- Du point de vue administratif.- Division intitutionnelle.- Origine social des élèves.- Nombre, sexe et âges des élèves.

LE PROFESSEUR.- Présentation de la professeur elle-même et ses motivations.- Son début dans l'enseignement.- Ses opinions à propos de l'enfant et de l'école.

L'EXPERIENCE

RESUME DES ACTIVITES DE LA CLASSE EN COUR DE FRANÇAIS AU LONG DE L'ANNEE SCOLAIRE

EVOLUTION DE LA CLASSE A TRAVERS LES TEXTES DES ELEVES.- La rentrée.- La non-directivité.- Activation des problèmes interpersonnels dans le cadre non-directif: les petits et les grands.- Problèmes d'organisation.- Contradictions. Relations ambivalentes avec la professeur.- D'où il faut dresser les bêtes?

REACTION DU PROFESSEUR

L'ATTITUDE DES PARENTS

ETUDE DE TROIS CAS: CL., M.M. et L.H.

DEBAT: LA NON-DIRECTIVITE

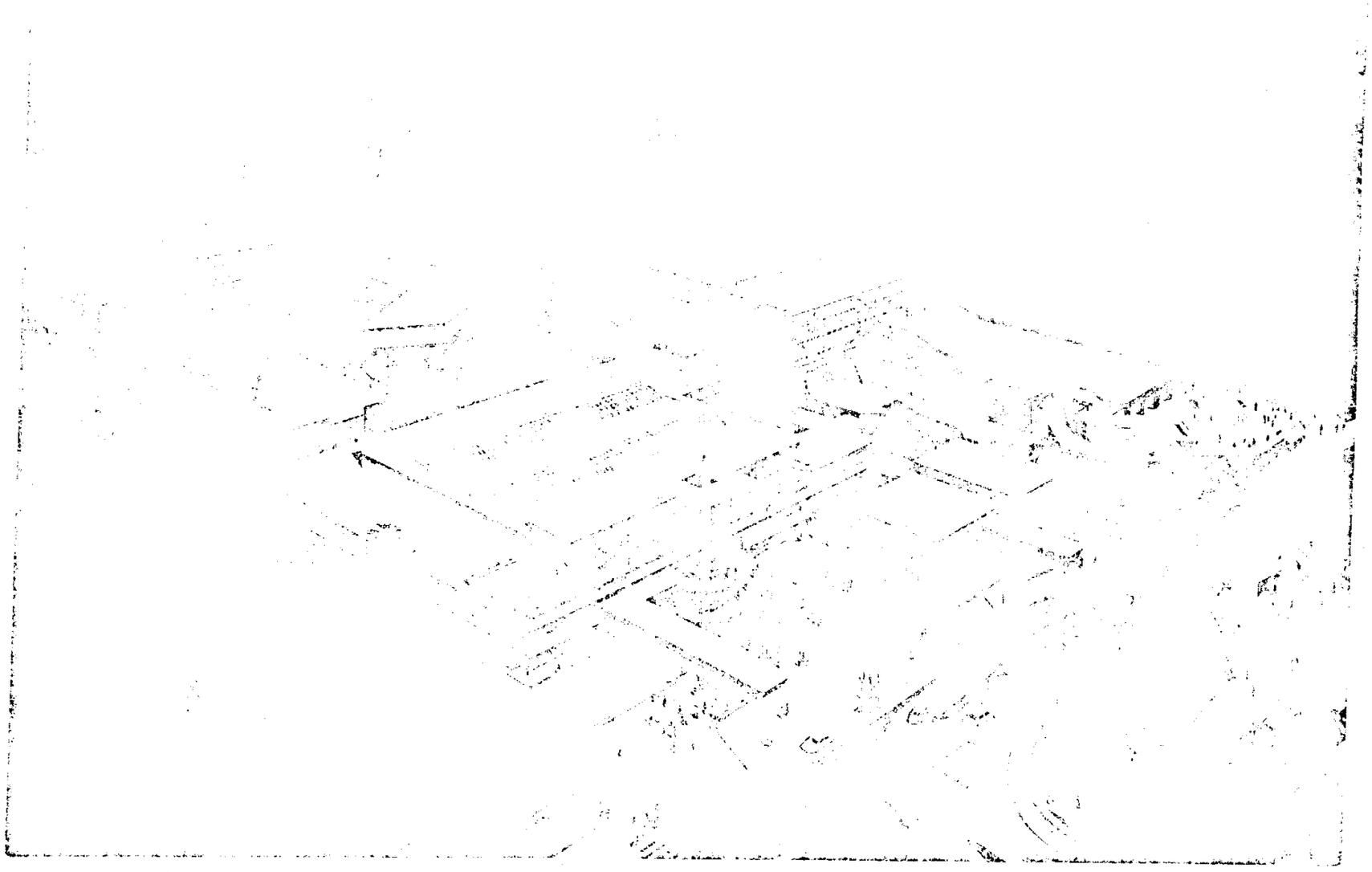
EVALUATION

EVALUATION DE L'EXPERIENCE A L'EGARD DU GROUPE-CLASSE: les éleves- les professeurs

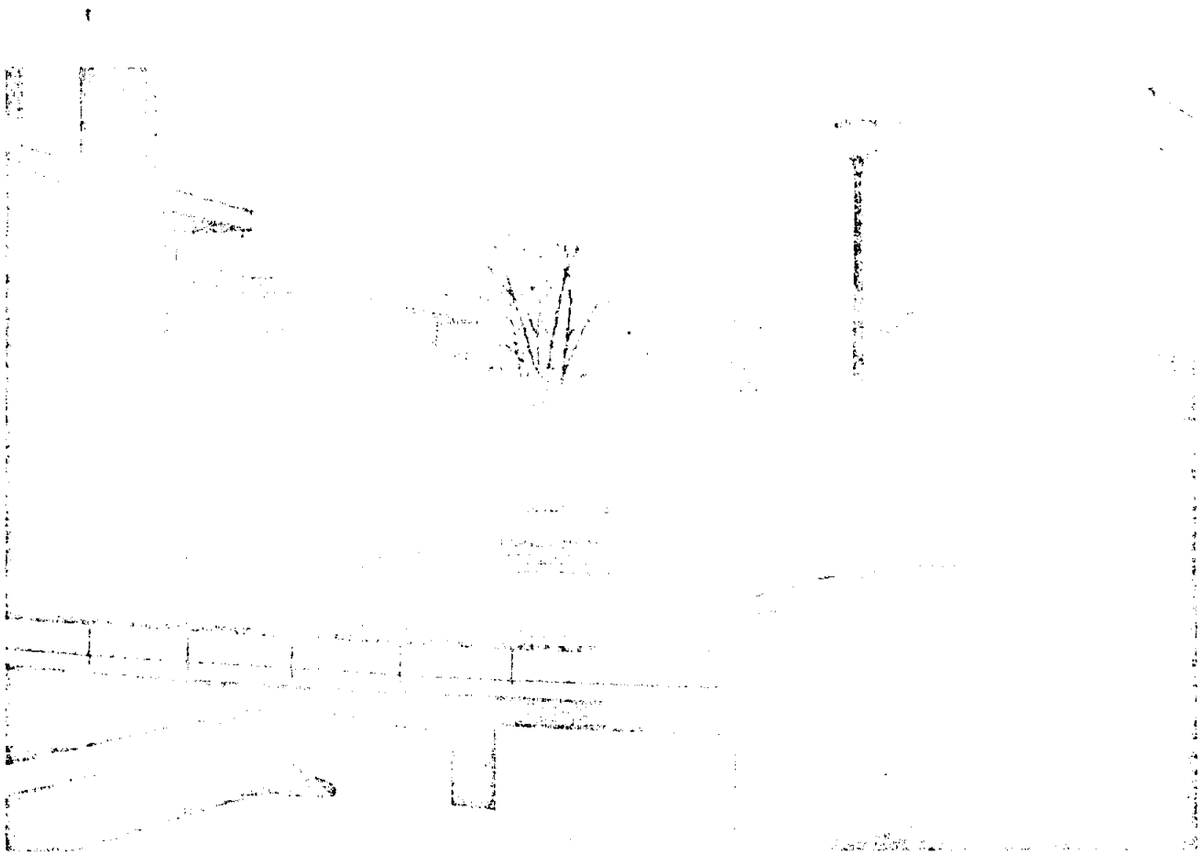
EVALUATION DE L'EXPERIENCE VIS-A-VIS DES INDIVIDUS

ANNEXE : Projet d'aménagement de la classe.- Rédaction.

LE CADRE



MAQUETTE DU C.E.C. DU VAL D' YERRES



SITUATION GEOGRAPHIQUE

Yerres se trouve situé sur la route départementale 31, entre Villeneuve-Saint Georges et Brunoy, à 25 Km. de Paris, dans l'Essonne.

Moyens d'accès:

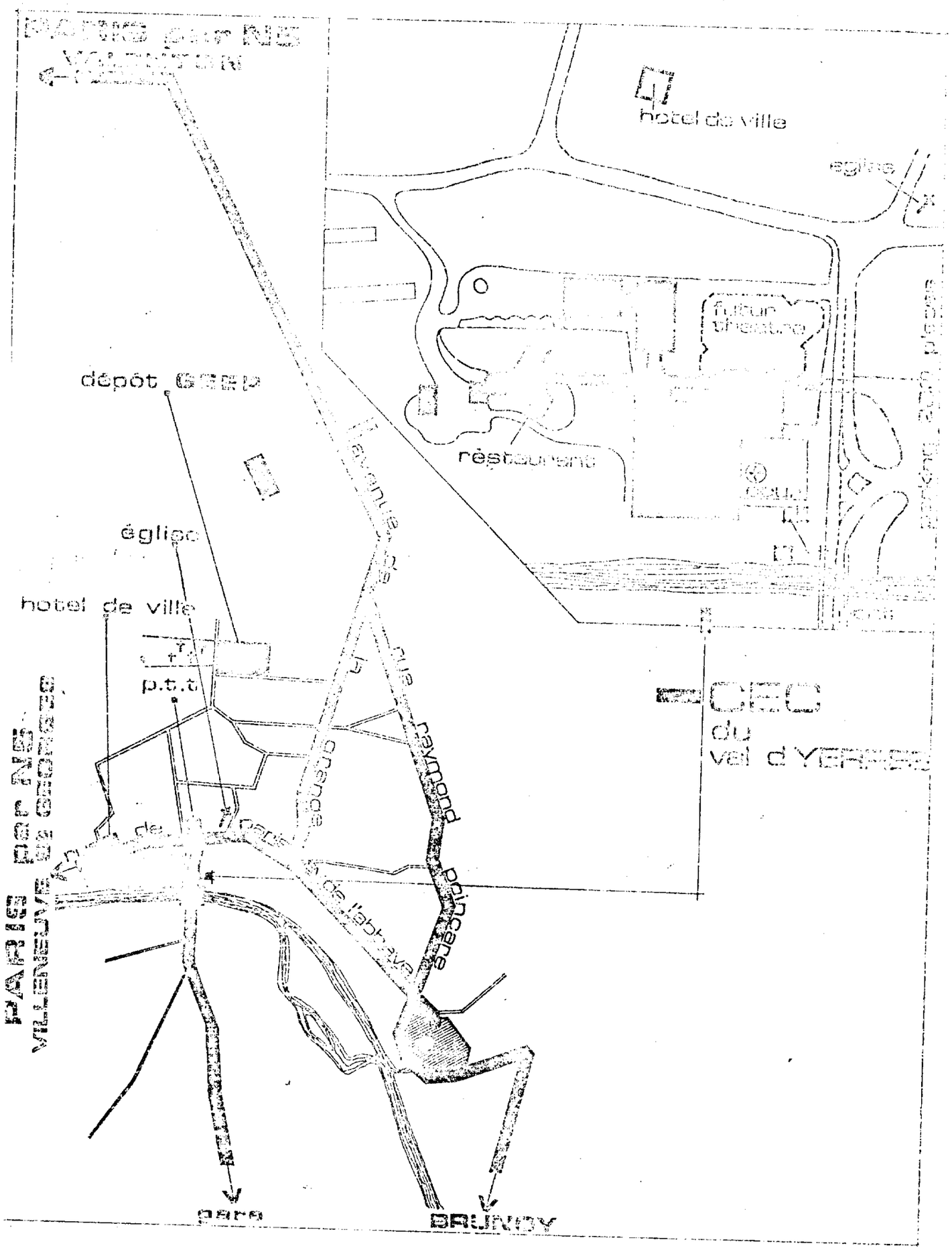
1) par la route

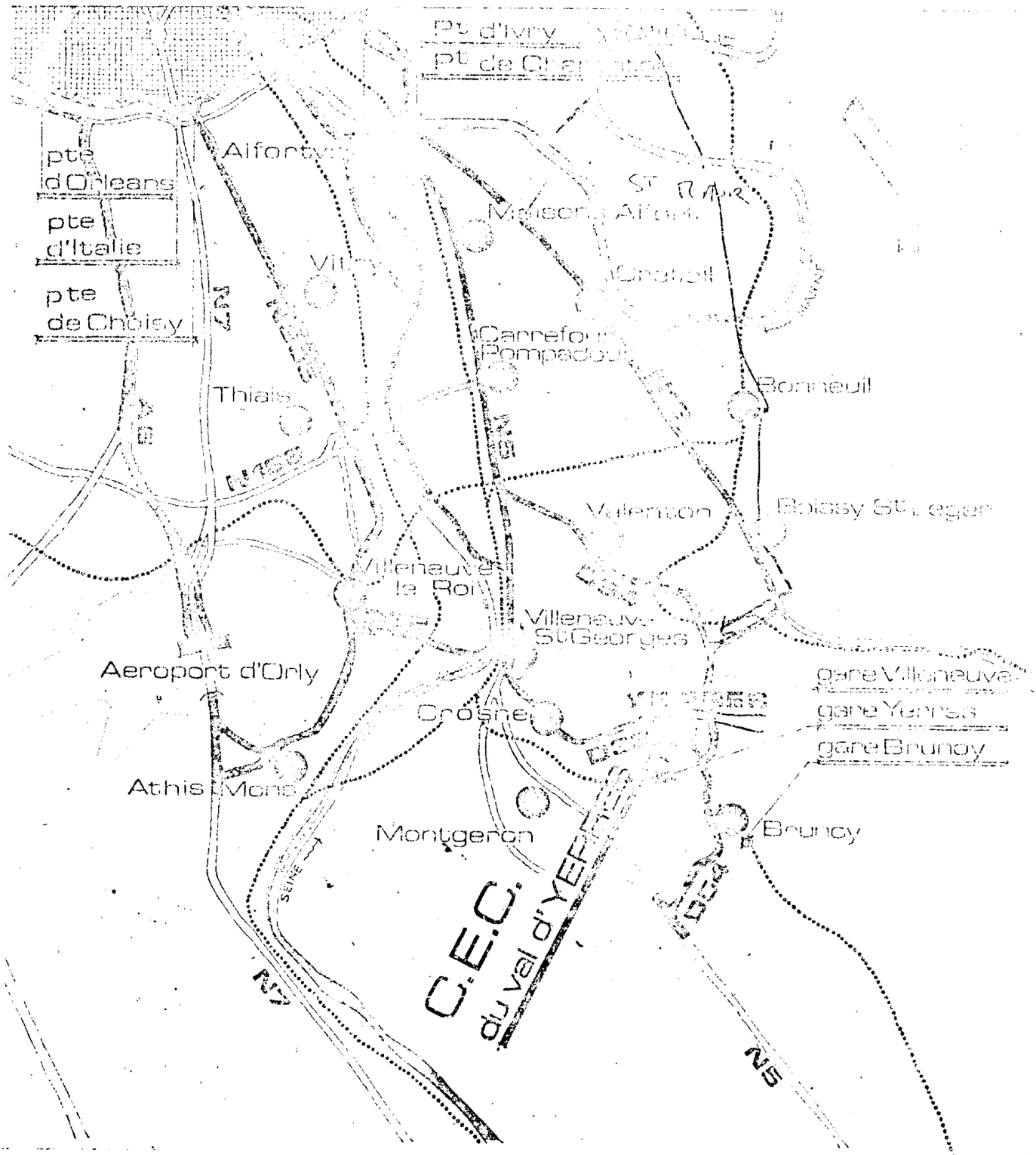
-cf. les deux plans

-arrêt du car ligne Brunoy-Paris La Bastille à l'entrée du C.E.S. face à Mairie -toutes les ½ heures.

2) par le rail

-- Gare à 25mn du centre. Ligne Melun-Paris gare de Lyon -fréquences tous les 1/4 heures le matin entre 7H et 9H. Durée du trajet 15mn


PARIS par N5
hotel de ville
église
futur théâtre
restaurant
dépôt GEEP
église
hotel de ville
p.t.t
avenue de la grande
rue raymond poincaré
CEC
du
val d'YERRES
PARIS par N5
VILLENEUVE
de l'abbaye
para
BRUNOY



CENTRE EDUCATIF ET CULTUREL
DU VAL D'YERRES 91 YERRES tel: 025 38 01

HISTORIQUE DE L'ETABLISSEMENT

La ville d'Yerres, comme la plupart des villes dans la banlieue parisienne, a subi un accroissement extraordinaire depuis 1945. En quinze ans elle a quintuplié ses habitants (25.000 aujourd'hui), ce qui lui a valu d'être choisie un peu au hasard pour essayer la possibilité en France d'établir une liaison réciproque entre le milieu scolaire et la population adulte.

Cette idée (l'idée des Community Colleges américains) a été accueillie avec bien d'intérêt parmi les personnalités les plus divers, touchant même quatre ministères; Education nationale, Jeunesse et sports, Affaires culturelles et Affaires sociales, d'ensemble avec la Commune, ont financé le projet du C.E.C. (Centre Educatif et Culturel) du Val d'Yerres.

L'attrait fondamental du C.E.C. (au point de vue expérimental) c'est la rentabilité: en effet ses installations ont atteint un maximum de profit; elles deviennent lieu commun autant pour les élèves du C.E.S. Guillaume Budé que pour les adultes qui fréquentent le C.E.C. après leur travail.

C'est ainsi que le C.E.C. se dérobe au "sous-emploi" souvent caractéristique des lycées, Maisons de jeunesse et Maisons de Culture.

D'autre part le Conseil Municipal envisageait aussi la lutte contre l'isolement des quartiers différents que une urbanisation décousue tenait éparpillés, le but étant de favoriser les rapports humains et la vie communale en répondant aux besoins d'une population un peu trop éloignée des pôles d'attraction de la capitale.

L'ensemble de batiments couvrant une surface de 15.000 m^2 environ est fixé sur un terrain de quatre ha. La conception du lycée et du groupe socio-éducatif a été aux soins de M. Stéphan Levordosky, architecte, tandis que c'est le GREP-industries qui s'est chargé de réaliser le projet, sous la direction de M. Paul Chaslin, promoteur de l'idée d'ouvrir un Community College en France.

Le C.E.C. est né en 1967. Le C.E.S. Guillaume Budé a fonctionné déjà pendant le cours 1967-68. C'est un bâtiment assez éclairé, en briques de Vaugirard, aluminium et bois, dont font partie plusieurs annexes reliées entre eux, qui se trouve dans un parc abondamment boisé et juste à côté de la rivière. Son organisation permet partout des accès qui rivent à la salle de gymnastique, à la bibliothèque, au centre social, au restaurant, etc.

Le C.E.C. n'est pas encore fini mais les adultes peuvent déjà profiter des équipes et les élèves savent bien qu'ils sont dans une école "différente"

STRUCTURE

A) Cadre

Autour des bâtiments du C.E.S. proprement dit, prévu pour 1200 élèves, l'ensemble Guillaume Budé, où toutes les salles sont équipées en matériel audio-visuel, comprend:

-pour la culture et l'art: une bibliothèque, une discothèque, des salles d'enseignement, une salle d'audition;

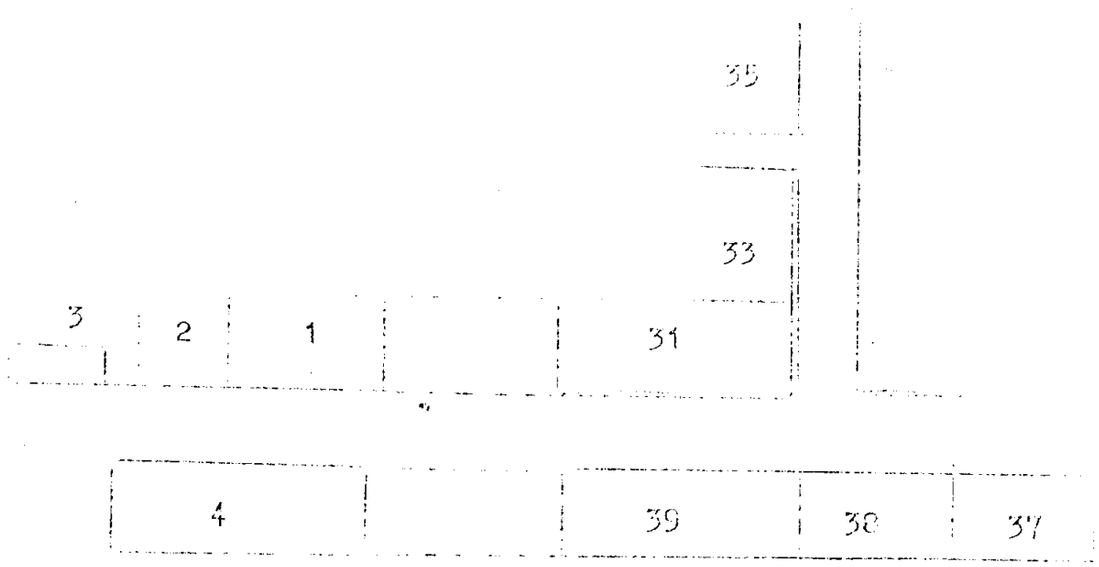
-pour le sport: un gymnase de 1000 places, une salle de musculation, une salle de danse rythmique, des plateaux d'évolution, une piste;

-pour l'action sociale: une halte d'enfants, conseils familiaux, une maison de jeunes, un centre de formation professionnelle et de promotion sociale

B) Plan

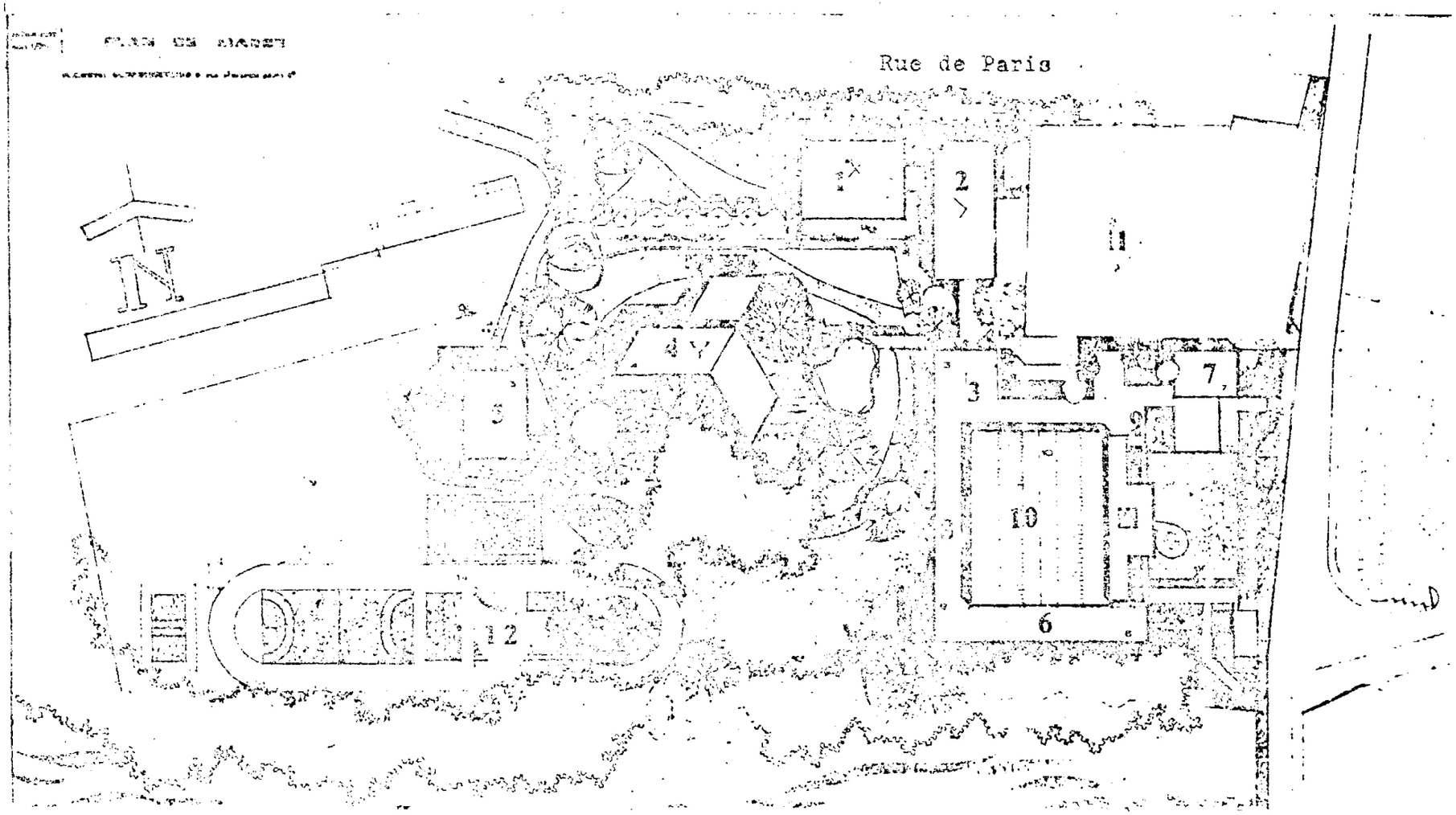
-Rez-de-chaussée

dans le C.E.S.



CENTRE SOCIAL ET CULTUREL
91 - EVRY

1. C.F.S. enseignement général
2. " enseignement spécialisé
3. " enseignement pratique
4. restaurant panoramique
   centre médico-scolaire
5. logements de fonction
6. Librairie Publique de Prêt
7. Maison pour tous
   Studio 209
8. Centre de Promotion Sociale
9. Centre social
   Halte-garderie
10. Centre sportif - gymnase
11. Emplacement du Théâtre-galerie d'Art de l'Atelier d'Animation Artistique
12. Sports de plein air



-le bureau du sous-directeur (1)

-le secrétariat (2)

-le bureau de l'intendant (3)

-les services d'intendance (4)

-les ateliers de travaux manuels n° 31 et 39

les salles de musique n° 37 et 38

-les salles de sciences physiques n° 33 et 35

dans le C.E.C.

-la salle des jeux calmes

-les différents clubs

-la documentation des élèves

-les salles de danse et de musculation

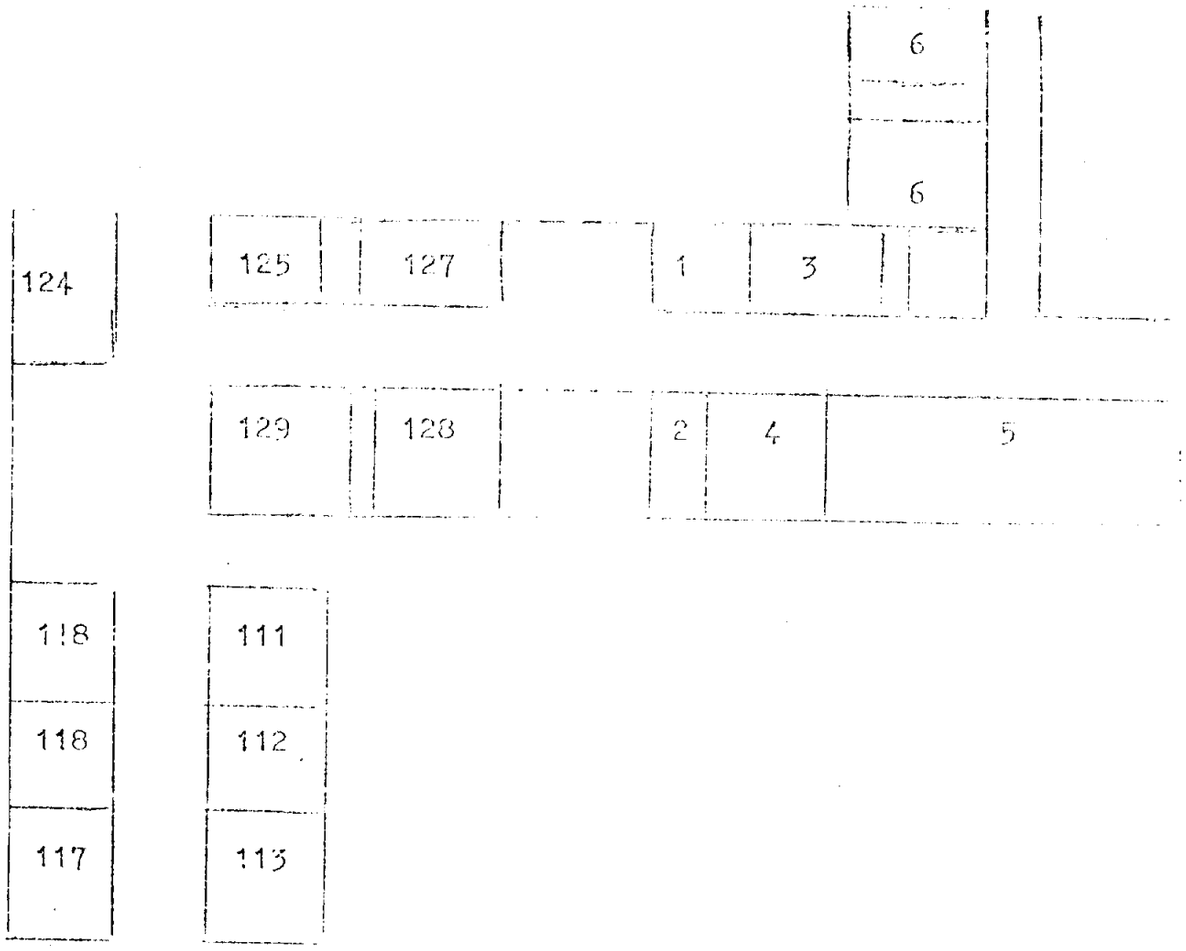
-le foyer

-le bureau de la directrice de la Maison pour tous

-le bureau du Directeur du Centre sportif

-1º niveau

dans le C.E.S.



-des salles banalisées nºs 111-112-113-117- 118-119-128-129;

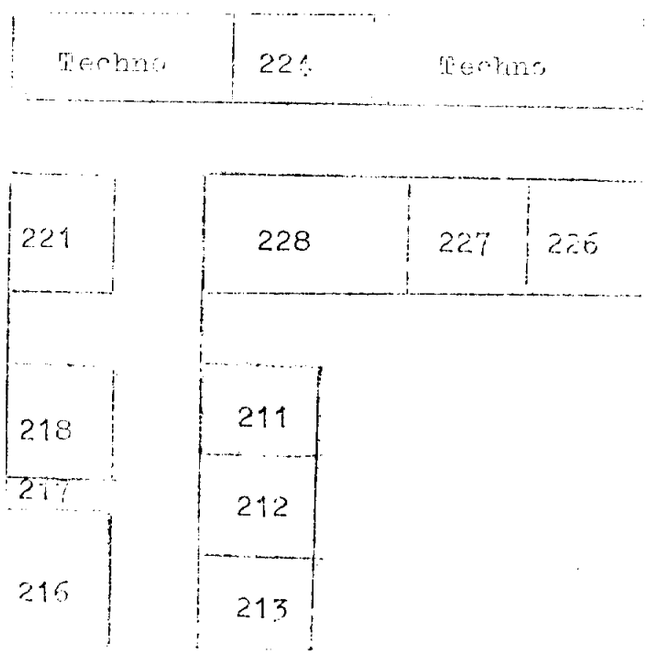
-les salles de sciences naturelles nºs 124-125-127;

- le bureau du principal (1)
- le bureau de la conseillère d'éducation (2)
- la salle des professeurs (3)
- le service de documentation spécialisé pour les professeurs (4)
- la permanence (5)
- le petit théâtre
- les salles d'enseignement ménager (6)

dans le C.E.C.

- le bureau du directeur de l'atelier d'animation artistique, les "3A", et son secrétariat.
- le bureau du chargé des relations publiques.
- le studio 209
- le service social
- la discothèque
- la salle d'audition
- la bibliothèque.

-2º niveau



-les salles de technologie

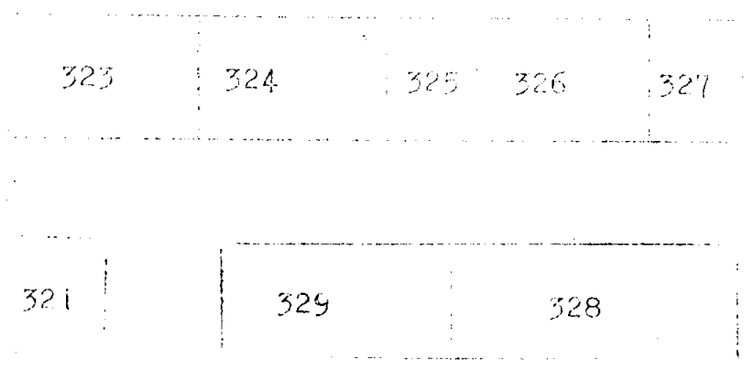
-des salles banalisées n° 217-224-226- 227-228-229

-les salles de transition n° 211-212-213-221

-les salles de dessin n° 216-218

3° niveau

Il est spécialisé pour l'histoire et géographie; la salle 325 sert de dépôt pour les professeurs de ces matières.



LE REGLEMENT INTERIEUR (extraits)

-les cours ont lieu entre 8H30 et 12H15 le matin, 13H45 et 16H35 l'après-midi- les périodes sont de 55'

-les professeurs remplissent le cahier d'appel des élèves. L'élève en retard ou absent sera admis au cours muni d'un bulletin de rentrée de la conseillère d'éducation.

-la notation utilisée comporte l'utilisation des lettres A-B-C-D-E.

La VIE DE L'ETABLISSEMENT

Le service de documentation et d'information pédagogiques de l'établissement est ouvert de 8H45 à 12H45 et de 13H45 à 17H, sauf le jeudi et samedi après-midi. Il est divisé en deux parties:

-une partie spécialisée pour les professeurs, située au 1º niveau en face de la salle des professeurs.

-une partie spécialisée pour les élèves, située au Rez-de-chaussée du C.D.I.

La bibliothèque du centre regroupe livres.

Les "3A" donnent des séances de cinéma, des conférences, des concerts, des pièces de théâtre.

La maison pour tous offre différentes activités, entre autres: danse, émaux sur cuivre, expression corporelle, gainerie-cuir-sac, menuiserie, poterie, photo, etc.

Le C.E.S. ne possède pas de clubs, ni de foyer socio-éducatif; ce rôle étant rempli par le centre culturel.

La coopérative est en auto-gestion sous le contrôle du principal et est rattachée à l'O.D.C.E. (1)

(1) La plupart de ces renseignements ont été tirés du "Carnet d'accueil" du C.E.S.

AMBIANCE GENERALE DU C.E.S.

Le C.E.S. était dirigé, lors de cette expérience, par un Principal qui au début, paraissait enthousiasmé par les idées nouvelles en pédagogie et qui a accepté de bon gré l'expérience que lui proposait M.T. Jusqu'au mois de février, il s'est beaucoup intéressé à cette classe de troisième non directive et a même participé à certains débats et discussions avec les élèves; mais dès que les parents se sont mis d'accord pour lui demander "plus de grammaire" pour leurs enfants, il s'est détaché de l'expérience sans toutefois tenter de l'arrêter. (Pour contenter les parents d'élèves il a proposé de donner lui-même des cours supplémentaires de grammaire le vendredi après-midi aux élèves qui le désireraient).

Pourtant, à la fin de l'année, il a envoyé un rapport à M. l'Inspecteur de l'Académie de l'Essonne en accusant M.T."d'avoir pratiqué la recherche sauvage condamnée par M. le Ministre", et en concluant qu'il considérait que dans l'état actuel de la situation, il était préférable de ne pas renouveler le contrat de M.T. à Yerres.

Les réunions de professeurs étaient agitées parce que les professeurs ne se connaissaient pas vraiment entre eux et n'avaient pas eu l'occasion d'établir de vrais rapports ni d'éclaircir les causes de leurs divergences. Certains d'entre eux m'ont avoué qu'ils auraient désiré se réunir en groupe pendant deux ou trois jours pour pouvoir mieux se connaître et chercher à éclaircir et résoudre les tensions personnelles qu'ils sentaient comme une interférence qui pesait sur leur travail. Souvent ils étaient mis au courant par les élèves de ce qui se passait dans les autres classes et ce manque de dialogue a été cause de divers malentendus.

Dans les réunions l'attitude du Principal ne facilitait pas les échanges; il cherchait au contraire de dissimuler les possibles points de friction et dès qu'une discussion quelconque semblait s'amorcer, il intervenait pour la couper.

Cette attitude s'est exagérée progressivement jusqu'au moment où, dans une réunion vers la fin du second trimestre, il a prié "aux personnes étrangères à l'établissement" (c'est à dire moi) de quitter la salle, de même qu'aux élèves qui étaient présents. Cette mesure a servi surtout pour mettre en évidence l'opposition qu'il rencontrait entre la plupart des professeurs dont une minorité a aussi quitté la salle.

Sans doute ce climat ne favorisait pas un déroulement de l'expérience sans problèmes. Et il y en a eu! parce que les élèves ressentaient nettement l'agressivité qui planait dans l'établissement, l'autorité du Principal (plus tard il y a eu à son sujet un article dans le "Canard Enchaîné" où on l'accusait "d'avoir aidé une jeune fille de 17 ans à se relever en la secouant et en lui tirant les cheveux"), la solitude des professeurs, les pressions conformistes des parents.

LE C.E.S. VU PAR DEUX ELEVES

Il paraît que nous n'avons pas à nous plaindre de notre cher C.E.S. Pourtant ça et là vous pouvez entendre des réclamations à son sujet. Bien sûr la majorité des élèves exagèrent, mais une bonne partie de ces discussions est vraie à notre avis.

On vous vantera le restaurant avec ses qualités de self-service que l'on utilise depuis quatre ans, mais en revanche la nourriture est assez bonne et je trouve difficiles les élèves qui la délaissent.

Tous les lycéens de France, en lisant les articles parus sur notre établissement s'imaginent que nous possédons un C.E.C. où l'on peut aller quand l'envie nous vient. Alors qu'il n'est ouvert qu'à partir de cinq heures du soir et après les heures de repas, mais, seulement si l'on possède un petit carton jaune avec un numéro correspondant. La piscine, bien entendu, est construite depuis longtemps mais je ne crois pas que l'on puisse y nager. Je ne vois qu'un petit bassin avec trente centimètres d'eau.

Quand à la direction, n'en parlons pas, elle est souvent trop dure quand il ne le fait pas et certains élèves se trouvent seuls devant le conseil de discipline sans même savoir pourquoi; mais je lui reproche aussi de ne pas être trop sévère sévère dans certains cas, mais cela c'est mon avis personnel. Quand aux élèves n'en parlons pas car cela doit être pareil dans tous les C.E.S. On devait insonoriser les classes car on entend tout ce qui se passe. Nos murs sont très jolis et surtout bien scellés, vulgaires briques à travers lesquelles notre doigt peut passer.

Les stores sont très pratiques, rémarquez que cela nous fait faire une petite gymnastique tous les jours, car on nous oblige à monter sur le rebord des fenêtres pour les décloquer. Les lampadaires marchent à merveille; quand cela leur arrive ils se balancent et vous les recevez sur la tête. Nous avons des écoles très modernes mais barbouillées de couleur et souvent ils remontent au milieu d'un film (vraiment très pratique).

Presque toutes les chaises ont des caoutchoucs en moins; elles crissent où l'on peut faire des glissades d'un bout à l'autre de la piece. La moitié des nouveaux appareils (électrophone, magnétophones en une seule piece) sont vides ou il leur manquent des éléments. Certains élèves les trouvent bien car on peut les ouvrir avec n'importe quel objet pointu.

Les radiateurs fonctionnent à merveille même un peu trop car l'on étouffe dans les salles; à part cela ils servent beaucoup en technologie car ils faut mesurer quarante de leurs éléments avec un pied à coulisse. Pour ce cours on nous a donné les tables les plus affreuses. Elles sont devenues en quelques mois un vrai journal mondain, chacun y inscrivant ses idées. On parle souvent de la protection de la nature, et bien je vous demande si c'est la préteger que de couper un chêne magnifique qui agrémentait ñe décor. De plus lorsque des ouvriers ont vidé le bassin un élève a été obligé d'aller chercher le directeur pour remettre les pauvres poisson dans leur élément, l'eau, car ils étaient en train de mourir sur la peluse.

L A C L A S S E

DU POINT DE VUE ARITHMETIQUE

Il s'agit d'une classe de troisième qui forme avec la quatrième les deux années qui font partie du cycle d'observation (sixième et cinquième).

Pour ces deux années il y a trois sections:

Section Classique A : elle est caractérisée notamment par l'enseignement du grec, du latin et d'une langue vivante.

Section Classique B : elle est caractérisée par l'enseignement du latin et deux langues vivantes.

Section Moderne : elle est caractérisée par l'enseignement renforcé du français et deux langues vivantes.

La troisième est une classe terminale à la fin de laquelle on peut se présenter à l'examen du B.E.P.C. Ensuite le Conseil d'Orientation (1) pourra orienter l'élève vers l'une des sections de la première année du second cycle : Section Littéraire A, Section AB (sciences économiques et sociales), Section Scientifique C et D, Section Technique Industrielle F, ou vers une formation professionnelle dans un Collège d'Enseignement Technique (C.E.T.). (2)

DIVISION INSTITUTIONNELLE

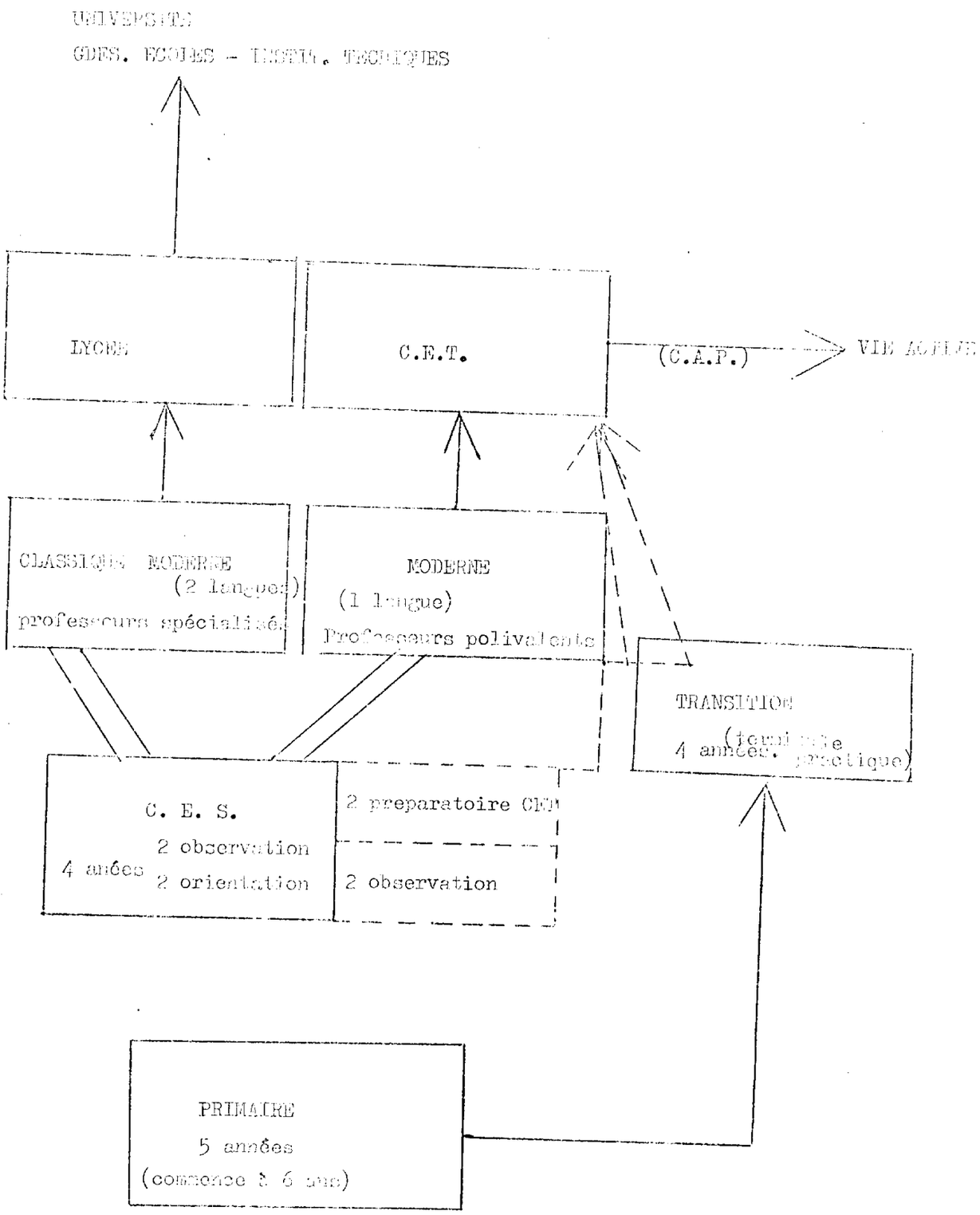
La classe dont nous nous occupons est une classe de troisième moderne où tous les élèves font de l'anglais en première langue et allemand et espagnol en deuxième langue.

Pour le français, la classe est divisée institutionnellement en deux parties en raison du choix des langues vivantes fait par les élèves. Le premier groupe a cours les lundis après-midi, le second les mardis matins. Ces deux groupes sont appelés familièrement celui des "petits", et le second celui des grands.

---

(1) Créé selon la loi par le psychologue scolaire, les représentants des professeurs et des parents d'élèves

(2): Voir l'organisation de l'enseignement en France.



ORGANIGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE

ORIGINE SOCIALE DES ÉLÈVES

Socialement, les élèves de cette classe sont des enfants de petits bourgeois. Leurs parents sont des cadres moyens, petits fonctionnaires, directeurs techniques ou commerciaux d'entreprises. Ils n'ont pas de diplômes universitaires et leurs activités se développent dans le secteur service.

Quant aux mères des élèves il est important de constater que sur vingt-cinq (l'une d'entre elles est décédée), quatorze travaillent. Etant donné le genre de travail qu'elles font (dactylo, secrétaire, couturière, contrôleur de P.T.T., etc...), on peut facilement penser qu'elles ne travaillent pas pour le goût de travailler mais pour augmenter les revenus familiaux.

Les élèves, comme la majorité des enfants de la petite bourgeoisie visent aux professions libérales car ils ont bien intégré l'aspiration à la promotion sociale aujourd'hui si caractéristique dans ce secteur de la société. Ils ont donc choisi de devenir médecin, vétérinaire, ingénieur, astronome, musicien, etc, sauf un qui veut devenir conducteur de travaux. La plupart des filles ont l'intention de se consacrer à l'enseignement, mais il y a aussi une future médecin et une future vétérinaire et deux qui ne se sont pas encore décidées.

Note: Le Centre de Sociologie de l'Education et de la Culture, à l'époque de cette expérience, avait entrepris une étude de l'éducation familiale par rapport à l'éducation donnée à l'école et pour cette raison, avait passé des enquêtes auprès des élèves et des parents d'élèves de cette classe et du C.E.S. en général. Malheureusement, cette étude n'est pas encore achevée. La première série de résultats est prévue pour le mois de décembre de 1971.

NOMBRE, SEXE ET AGES DES ELEVES

La classe était composée de 26 élèves: 13 garçons et 13 filles. En considérant l'année scolaire, les âges étaient les suivants: 1 élève de 13 ans, 10 élèves de 14 ans, 6 élèves de 15 ans, et 9 élèves de 16 ans.

LE PROFESSEUR

PRESENTATION DE LA PROFESSEUR PAR ELLE-MEME. SES MOTIVATIONS. SON RELAI DANS L'ENSEIGNEMENT

-Je suis née le 28 mai 1946 à St. Maur d'une famille d'immigrés italiens (depuis 1935). Mon père est né en 1906; ma mère en 1913.

-J'ai une soeur, aînée de 8 ans (1938).

-J'ai fait des études primaires régulièrement.

-Je suis allée au lycée mixte à 12 ans (en 6ème). J'ai redoublé la classe de 6ème (indiscipline-travail).

-A partir de la fin de 5ème je suis devenue une "bonne" élève (français, latin, hist, géo, etc... sauf dans les matières scientifiques).

-Etudes sans histoire. 1ère partie du BAC + 2ème partie (Philosophie) . 1965

-Ensuite j'ai fait une année de classe préparatoire à H.E.C. (Hautes Etudes Commerciales).

-échec

-Je suis allée à la Sorbonne où j'ai obtenu en 1967 la 1ère année de "Lettres Modernes".

-1968-2ème année.

En mai j' étais à Paris-Sorbonne-Censier.

==== r é v e l a t i o n des problèmes sociaux, politiques, économiques dans toute leur importance et complexité. Avant mai, j'avais des idées sur tous ces problèmes, mais c'était sourtout des idées reçues. Je parlais politique mais à travers l'analyse des gens qui m'entouraient.

-Sept. 1968. Inscription à Vincennes.

Janvier 1969 entrée à Vincennes pour terminer la licence de français + linguistique + mathématiques + informatique.

-Novembre 1969: inscription au département des Sciences de l'Education.

1 U.V. avec Debesvaux.

1 U.V. avec Lebrot (Communication dans l'univers scolaire) : découverte de la dynamique de groupe.

Je m'y suis inscrite par hasard, presque. Simplement parce que j'avais entendu prononcer son nom je ne sais où et je voulais savoir ce qu'il faisait

-A partir de ce moment j'ai commencé à approfondir les découvertes que j'avais faites en mai concernant la pédagogie, l'autogestion et les réunions.

-1970 : année de maîtrise à monitrice du département de "Français" à Vincennes.

-Sept. 1970. J'obtiens le poste demandé à Yerres.

J'arrive avec toutes mes idées sans savoir ce que je vais en faire et en ayant aucune connaissance de la psychologie des enfants de 12 à 15 ans ni du cadre de l'enseignement scolaire, ni de ses réglements.

Je découvre le tout progressivement et j'essaie continuellement de m'accommoder à ces découvertes parfois déroutantes.

<u>Comment je suis venue à la non-directivité:</u>

Par une prise de conscience et une analyse de la dimension politique (éducation au sens large).

Par une prise de conscience en mai 68 de tout ce qui avait posé sur moi, sans que j'en aie conscience, au long de ma scolarité.

Par une attirance profonde (morale, psychologique...philosophique...viscerale.. je ne sais pas!...) pour tout ce qui touche les rélations humaines, la compréhension des phénomènes et, il faut le dire, surtout... l'affectivité.

SES OPINIONS A PROPOS DE L'ENFANT ET DE L'ECOLE...

L'expérience de l'enfant, c'est à dire l'exercice de ses facultés au contact de la réalité en même temps que l'élargissement de ses connaissances et de ses aptitudes, cette expérience est la base de tout:

— c'est par elle que l'enfant confronté au monde va apprendre à le connaître, à se situer par rapport à cette réalité extérieure et par la même démarche va prendre conscience de lui-même.

— c'est aussi à travers son expérience, sa practique personnelle que l'enfant fait l'apprentissage de la production entendue au sens large d'expression et de création. Ce n'est qu'à partir de l'expérience qu'il lui sera possible de "créer" C'est donc par cette double démarche d'analyse de la réalité extérieure et de prise sur cette réalité que va se développer la personne de l'enfant.

A PARTIR DE LA DEUX OPTIONS FONDAMENTALES:

I) c'est l'activité de l'enfant qu'il faut favoriser à tout prix et poser comme objectif essentiel, c'est sa démarche qu'il faut considérer, c'est sa practique qui seule importe

L'expérience ou la connaissance du maître n'ont d'efficacité que si elles répondent à une demande (formulée ou non) de l'enfant. Il faut que celui-ci en soit au point de son évolution où le problème s'est posé, ou simplement qu'il puisse le concevoir à partir de son expérience. L'expérience de l'adulte peut aider, orienter la progression de l'élève mais elle ne peut en aucun cas la remplacer.

II) il est nécessaire qu'à l'eécole, lieu fermé et donc protégé, l'élève soit mis en situation de responsabilité, qu'il soit traité comme un adulte et que l'intégralité de sa personne soit reconnue et respectée. Il est d'ailleurs étonnant qu'on ait jusqu'ici si peu insisté sur la contradiction vécue par l'élève: on attend de lui qu'il ait l'attitude, le sérieux, l'intérêt et la participation d'un adulte (d'un idéal d'adulte!) sans pour au-

tant lui en reconnaître les avantages. Or l'école doit être le lieu d'apprentissage de l'enfant, lieu fermé et artificiel, où notamment il doit avoir des activités et en être responsable. Il ne s'agit pas de dire que l'école est une société en réduction, on sait très bien que ce n'est pas le cas. Il s'agit de dire que dans le cadre scolaire, tel qu'il est, il faut permettre au maximum à l'élève de vivre la relation aux autres: qui est l'échange sous toutes ses formes ainsi que la conscience et la maîtrise de sa propre activité.

I. LA RELATION AUX AUTRES.

Dans notre société l'enfant a un statut à part. Ça n'a pas toujours été ainsi et ça n'est pas partout ainsi. Au Moyen-Age, par exemple, l'enfant était considéré comme un petit adulte et était admis à assister sinon à participer, aux activités des adultes sans exception. Il était donc intégré à la société des adultes et y jouait un rôle progressivement, au fur et à mesure que s'exerçaient ses capacités. A notre époque on pense couramment que l'enfance a un caractère qui lui est propre, nettement tranché du monde des adultes, et qu'il faut protéger. Cette coupure isole l'enfant en le rejetant dans son univers. De ce fait il y a pour lui deux types de relation aux autres:

1) "la relation aux autres", relation verticale; elle est fondée sur l'autorité. L'autorité, le pouvoir, la connaissance, la force, attribués à l'adulte, sont opposés à "l'obeissance, la dépendance, l'ignorance, la faiblesse" de l'enfant. La relation est donc faussée. L'enfant face à l'adulte sera toujours prisonnier de son statut et de son rôle. Quoiqu'il fasse il sera toujours et avant tout un enfant aux yeux de l'adulte, aux yeux des autres enfants et finalement à ses propres yeux. Il ira même parfois jusqu'à "jouer" pour l'adulte son rôle d'enfant.

2) "la relation aux enfants", relation horizontale; c'est peut-être la seule vraiment authentique, celle où l'enfant est lui-même sans représentation c'est-à-dire sans contrainte autre que les limites fixées par l'expérience.

Il semble donc souhaitable que le développement de la personnalité de l'enfant se fasse à partir de rapports authentiques qui permettent à l'enfant de s'exprimer, de participer et de s'impliquer davantage. Ceci est confirmé par tout ce qui est dit de l'école parallèle: la rue, les camarades, les divertissements forment le cadre dans lequel l'enfant est davantage lui-même, moins contraint, où il est le plus réceptif.

II. LA RESPONSABILITE.

C'est le fondement de l'apprentissage. Autrement dit, c'est la prise de conscience que fait l'enfant de l'importance de sa démarche, de son action, c'est aussi le contrôle de son action. Or, on ne prend les choses au sérieux que si soi-même on est pris au sérieux. L'enfant se défend de "faire semblant", nous l'avons constaté cette année où on voulait "faire-faire" des choses aux élèves, nous n'obtenions le plus souvent qu'inertie, éparpillement ou agitation. Les enfants étaient responsables au fait que nous voulions leur voir faire "partiellement" ce que nous aurions souhaité faire, ce que nous valorisons. Mais l'intérêt pour ces élèves faibles c'est-à-dire qu'ils n'éprouvaient pas les stimulations que nous recherchions et projettions sur eux... Là nous ne faisions qu'apporter des contraintes où une implication affective des élèves aurait produit des motivations vraies.

L'enfant doit donc être en situation de responsabilité maximum. C'est loin d'être le cas. Responsable de tout: matériel, organisation, activités, contrôle, etc... Et qu'on ne dise pas qu'ils n'y sont pas préparés ou qu'ils sont là pour l'apprendre c'est l'histoire du chien qui se mord la queue!

III. L'ACTION.

L'activité de l'enfant est primordiale car c'est par elle que s'acquièrent la maîtrise du corps et que s'organisent les concepts. Elle a deux aspects indissociables:

- la participation aux activités collectives
- l'expression personnelle.

Il est inutile de rien ajouter à ce sujet, sinon il faut considérer que l'action de l'enfant est le moteur essentiel de toute pédagogie.

Si donc on adopte comme postulats de base l'activité de l'enfant, la prise en responsabilité par lui de son activité, la progression à partir de "sa" situation, alors on en vient à se revoir le groupe-classe.

LE GROUPE-CLASSE est un ensemble d'élèves plus un adulte réunis sous un titre (musique, histoire, géographie, mathématiques, français, etc...).
Les enfants ont ou n'ont pas de référence en la matière. Dans les deux cas la démarche est la même: laisser les "concernés" se situer par rapport au sujet, en leur fournissant éventuellement des données matérielles, définir un but, un programme et se donner les moyens de contrôler leur production. Mais il faut que l'enseignant soit convaincu que c'est la démarche des élèves qui importe et non pas le fait qu'ils parviennent au but ou à l'organisation que lui-même s'est fixé.
Il est donc essentiel que cette première démarche soit celle des élèves sans l'intervention du professeur, pour plusieurs raisons:

- pour permettre aux élèves de fixer leur niveau de départ,
- pour les placer en situation de responsabilité,
- pour les mettre en situation d'activité,
- pour substituer à la norme imposée de l'extérieur, une démarche beaucoup plus profitable et constructive d'auto-évaluation, d'auto-contrôle.

Les Objections : On oppose généralement plusieurs objections à ce mode d'organisation d'une classe.

- L'incompétence des élèves à fixer un programme,
- le risque qu'il y a de voir les élèves s'enfermer dans leur connaissance,
- les difficultés que rencontre un groupe d'élèves (ou d'adultes) à se mettre

d'accord, et les "pertes de temps" que cela suppose,

- les problèmes relationnels qui ne manqueront pas de surgir (leaders, conflits, incompréhension.....) et qui risquent d'occuper "trop" de place.

A ceci, on peut donner un début de réponse:

- la connaissance repose sur le VOIR et non sur le SAVOIR, c'est-à-dire qu'un concept n'est assimilé par l'enfant que si son expérience a contribué au minimum de structures d'accueil. Aussi est-il illusoire de prétendre développer un programme sur des bases connues et que l'on suppose acquises. C'est une incompétence plus grave que celle des élèves car cette dernière est positive en ce sens qu'elle permet à partir de résultats insatisfaisants, d'exercer l'esprit critique en vue d'une amélioration. Tandis que l'incompétence qui consiste à suivre un programme sans en considérer les effets, ni la participation effective des élèves, est négative en ses issues.

  Et puis les élèves sont-ils vraiment incapables de rassembler leurs connaissances et leurs intérêts pour peu qu'on les laisse faire?

- Y-a-t'il vraiment risque de voir les élèves s'enfermer dans leurs connaissances? Je crois que c'est une erreur, à moins que ce ne soit un alibi! L'homme en activité, confronté à une résistance, à une contrainte, a toujours étendu son champ de connaissances, a développé sa curiosité, perfectionné ses machines. Pourquoi faire croire que l'enfant ne possède pas cette dynamique? Elle est très probablement plus vive que celle de bien des adultes. En outre, et comme il était proposé, si le contact avec le monde adulte était pour l'enfant plus étroit et direct, comment ne partagerait-il pas des intérêts nouveaux ?.

- L'épouvantail de la "perte de temps" est sans doute un des plus grands obstacles qu'un enseignant supporte très mal. Il est vrai que l'élaboration d'une organisation, la mise en place d'un travail, l'exercitation et le contrôle de celui-ci, demandent du temps. Mais quelle alternative de ces

sidérer que c'est du temps "perdu"! A-t'on jamais calculé le temps que les élèves perdent à écouter des discours par lesquels ils ne se sentent pas concernés. Combien de temps nous-mêmes avons-nous perdu au lycée ou à l'école, avec l'illusion de travailler simplement parce que la leçon se déroulait tout de même sur l'estrade et que nous étions aussi fatigués à nous ennuyer que si nous avions fait un travail pénible.

Et puis comment peut-on prétendre que l'on ne travaille pas lorsqu'on cherche avec difficulté une solution ? Et croit - on que le résultat une fois acquis ne sera pas extrêmement plus positif et peut-être même définitif ?

Mais en vérité, nous ne faisons que communiquer aux élèves notre angoisse du vide, notre crainte de perdre du temps ou de perdre des connaissances.

-- Enfin, est-ce encore perdre du temps que de tenir compte des problèmes que posent la communication et la relation aux autres, et d'en parler ? Il semble qu'on fasse encore dans certaines écoles des cours d'instruction civique, et pourtant on n'a jamais considéré l'aspect pratique de cette théorie. Pourquoi nier que la pratique des relations dans une société se fait à tous les niveaux et à commencer entre les enfants eux-mêmes ? Mais de celà on a peur, comme on redoute de libérer une énergie encore contenue.

C'est la preuve qu'aujourd'hiu encore, le plus souvent, à l'école l'élève ne "vit" pas mais végète. Si nous acceptons de le voir "exister", alors nous devons permettre aux problèmes relationnels d'occuper la place essentielle qu'ils ont dans la société et nous devons nous préparer à voir les choses en face. Il est peut-être temps de ne plus éluder, masquer, ces problèmes (comme par exemple l'agressivité ou la lutte pour le pouvoir...) mais de permettre qu'ils s'expriment. C'est la condition nécessaire à toute analyse, à toute réflexion critique, à toute éducation véritable. Quel est donc le rôle de l'école ?.

L'EXPERIENCE

ACTIVITES DE LA CLASSE DE FRANCAIS AU COURS DE L'ANNEE SCOLAIRE

Au début de l'année scolaire (18 septembre), M.T. a apporté des disques et des journaux au cours pour commencer une discussion avec ses élèves : "Est-ce de la littérature?". Cela a été une prise de contact qui s'est prolongée plus d'une semaine. Vers la fin du mois, le professeur de technologie est venu discuter avec M.T. et les élèves au sujet de la classe. On a parlé aussi du travail en général, et depuis cette discussion il paraît que les relations de la classe avec le professeur de techno se sont améliorées.

Toutefois, quelques élèves, inquiets "parce qu'on ne faisait pas de dictées", sont allés voir le sous-directeur qui est venu parler du problème. A partir de ce moment, on a fait des dictées mais on a surtout parlé des dictées et de leur utilité.

Puis, au début d'octobre, M.T. a fait des cours sur les exposés (d'un point de vue technique), sur "Le Renard et le Bouc" (analyse structurale), etc., mais très peu d'élèves s'y sont intéressés. Les autres ont repproché à M.T. de ne pas les avoir faits participer. Il y a eu aussi un exposé de deux élèves sur les hippies.

Vers la mi-octobre M.T. a pensé que peut-être une méthode non-directive serait une bonne solution pour sa classe. Les élèves ont apporté un article sur "changer l'école" et on a discuté de ce sujet. Des contacts avec d'autres classes se sont aussi établis et certains élèves sont venus dans la classe de M.T., pendant que quelques uns des siens sont allés dans la classe 3B2, où "l'on faisait de la grammaire". Toutefois les élèves se sentaient angoissés

à cause du programme et du B.E.P.C. et l'on a discuté pas mal sur ce sujet, pour en venir à la conclusion, qu'au moins provisionnellement, "on profiterait de la classe pour faire des choses quón ne peut pas faire seul".

Après cela il y a eu un exposé de deux garçons sur la "pop-music" qui a été qualifié d'exceptionnel. La discussion a continué l'après-midi avec la participation du Principal, qui a apporté un livre sur les Beattles. Puis les élèves ont fait une rédaction des Annales du B.E.P.C. dont le thème était "Qu'est-ce pour vous qu'une vie intéressante?" qui a été l'objet d'une discussion de groupe. Un exposé sur "La Publicité" a été considéré un demi-échec.

Vers la fin du mois, à la veille d'un conseil de classe, M.T. a fait une évaluation de ses élèves avec la participation de ceux-ci. Puis, il y a eu une rencontre avec les élèves de 3B2 qui ont proposé leur programme. (Les élèves de 3B1 ont estimé qu'ils étaient beaucoup plus mûrs qu'eux).

Pendant la première semaine de novembre, le professeur de techno est revenu dans la classe et l'on a discuté des problèmes de cette classe dans les autres disciplines. On a aussi parlé de leurs rapports et de l'amitié.

Après l'élection du délégué, il y a eu pas mal de discussions sur l'organisation (avec les deux demi-groupes et avec la classe entière). Quelques uns des élèves ont demandé à M.T. une organisation proposée par elle. D'autres ont proposé eux-mêmes des plans à suivre. Ces discussions ont amené M.T. à faire "son autocritique", en s'accusant d'avoir été trop directive et d'avoir conditionné ses élèves en leur proposant des activités et des sujets de réflexion. Finalement elle a rappelé qu'elle était à leur disposition pour quoi que ce fût.

A cette époque, les élèves ont passé des tests scolaires pour l'orientation professionnelle. Puis il y a eu un débat sur la guerre et le passage de deux films sur la violence avec les élèves de 3B2. Après un autre film "Les Femmes Savantes ", on a parlé des problèmes de la femme et du couple.

Vers la fin de novembre, il y a eu une réunion avec les parents d'élèves. La plupart d'entre eux se sont opposés à la méthode. En général, ils désiraient pour leurs enfants plus de discipline et un genre de travail plus "scolaire". Juste après cette réunion beaucoup de discussions ont commençé dans la classe ayant comme sujet la classe en elle-même. On a constaté un climat d'aggressivité et une coupure entre le groupe des "grands" et celui des "petits". Certains élèves ont exprimé que, à leur avis, la "coexistence" était impossible. Les plus petits se sentaient étouffés, les grands étaient méprisants. Toutefois, après ces discussions les rapports entre les deux sous-groupes se sont un peu améliorés et beaucoup d'élèves l'ont exprimé ainsi.

Pendant le mois de décembre, les élèves ont travaillé des sujets de rédaction ont fait des analyses et des dictées, à leur demande. Il y a eu aussi des débats : sur la télévision (avec la participation du professeur d'anglais, sur le mariage (proposé par M. le Principal), sur les "inadaptés scolaires", et, juste avant Noël, une discussion à bâtons rompus sur le travail, les groupes, l'interaction, etc... Pendant cette discussion une partie de la classe et surtout une des filles du groupe "bébé" s'est exprimée violemment contre M.T.

Le mois de janvier s'est écoulé assez calmement. On a discuté du programme et les élèves ont travaillé en faisant des dictées, rédactions, exposés, etc... Il y a eu aussi des écharges avec les professeurs des autres cours et un projet pour l'aménagement de la salle de classe qui a été

présenté au professeur de travaux manuels. Ce professeur a acepté l'idée avec enthousiasme et tous se sont mis à travailler à çà. Une fois fini, ce professeur a dit :"C'est extraordinaire, ils ont travaillé comme jamais!".

Vers la fin du mois de janvier, toute la classe a discuté de la poursuite de l'expérience, et une nette majorité s'est prononcé en faveur de la non-directivité. Après le référendum la classe a fixé l'emploi du temps jusqu'à Pâques.

Mais le dix février, après un chahut pendant une lecture de poésie et un exposé raté parce qu'il n'avait pas été préparé, deux élèves se sont manifestés contre le cours, contre la méthode non-directive, et contre M.T.... "payée pour ne rien faire", selon l'avis d'un élève. Après cette explosion si violente, il y a eu des discussions plus tranquilles sur l'autorité, l'orthographe, le brevet, etc., et les élèves qui s'étaient opposés plus radicalement à la"méthode" et quelques autres ont avoué toutefois qu'ils avaient perdu leur timidité, qu'ils osaient s'exprimer contre l'avis du professeur et qu'ils avaient appris à parler.

Ensuite, il y a eu d'autres discussions sur la classe, sur les problèmes que poserait une réforme de l'enseignement, sur l'autogestion, sur la grève (affaire Guillot), sur la relativité, et sur le Moyen-Age. En même temps, quelques élèves ont fait un tableau des fonctions grammaticales et des analyses logiques et grammaticales, aussi bien que des rédactions.

Ves mi-mars, les élèves ont demandé de faire un examen "comme celui du brevet" et çà a provoqué un peu de bruit et d'agitation. Dans un conseil de classe qui a eu lieu presque tout de suite après, le Principal a demandé a M.T. de noter ses élèves, mais elle a manifesté qu'elle tenait à faire une

évaluation collective avec la particiapation de toute la classe. (Cette évaluation collective a eu lieu).

Vers la fim du mois, on a distribué aux élèves les dépliants d'orientation et le sous-directeur est venu dans la classe pour parler des problèmes de la détérioration des materiaux utilisés par les élèves. On a parlé des responsabilités collectives, etc, mais la classe en général a très mal reçu cette intervention. D'autres discussions ont suivi sur la femme, sur l'école, et aussi des dictees et des rédactions et le choix d'un livre "vipères au poing" pour lire et commenter en classe.

Juste avant les vacances de Pentecôte, avec la participation d'autres professeurs de l'établissement, il y a eu une discussion sur l'enseignement qui a fortement intéressé les élèves parce qu'en voyant s'approcher la fin de l'année scolaire, ils semblaient désirer un enseignment plus directif et qui les ferait travailler davantage.

Après Pâques, les élèves ont travaillé la phonétique et l'orthographe, ont fait des analyses, des rédactions et des exposés, mais M.T n'a pas pris une attitude directive. Elle a simplement aidé ceux qui voulaient travailler et a corrigé les devoirs qui lui étaient remis.

Vers la fin mai, la classeétait inquiète de ne pas voir confirmées des décisions prises par les élèves sur leur avenir avec l'accord de leurs professeurs, et l'on a largement discuté des problèmes de la liberté individuelle, de la planification de l'économie etc. Il y a eu aussi un débat sur la non-directivité qui a été enregistré et qui résume un peu l'expérience qu'on venait de vivre.

EVOLUTION DE LA CLASSE A TRAVERS LES TEXTES DES ELEVES

"Notre classe c'est tout.

C'est d'abord une classe où l'on a introduit une méthode "non-directive" qui permet aux élèves qui veulent travailler, de travailler, et à ceux à qui plaît de faire chahut, d'en faire. En général les derniers nommés sont en majorité.

Cette méthode est personnalisée en la présence dans cette classe de la porteuse de la maladie: X.F. Drôle de phénomène, intelligente, et qui veut nous inculquer cette méthode avec force et courage.

Enfin reste la classe dont nous parlerons le plus souvent. Vous décrire la classe serait impossible. C'est une classe dont les âges sont échelonnés de 13 à 17 ans, ce qui entraîne des niveaux d'intelligence, de compréhension et de maturité inégaux. On se connait depuis deux ans dans cette classe. Mais nous ne nous aimons que par petits groupes. Il y a "les grands","les neutres", "les fayots". L'introduction de la non-directivité a fait un énorme bouleversement. Tout d'abord il y a ceux qui l'attendaient depuis longtemps car ils en avaient entendu parler. Ensuite ceux qui étaient intelligents et en qui cette méthode dormait. Elle les a réveillés et leur a donné un aspect nouveaux (aussi bien enterieur qu'interieur). Puis ceux à qui ça plaisait, qui en ont tirait du bon et du mauvais, mais qui leur a élevé l'esprit. Enfin ceux catégoriquement contre parce que "il y a un examen à la fin de l'année et si on fait pas de français, on l'aura pas" (je cite).

La difficulté d'adaptation pour les deux derniers groupes a été évidente. On leur reprochait de ne pas participer et de ne pas dire nos opinions, "d'être des imbeciles et de prouver le contraire" (je cite).

Chacun a son petit orgueil. Jugez vous même ce que cela crée quand quelqu'

un qui n'est déjà dans votre groupe vous dit cela.

Restait donc à prouver que nous n'étions pas ces imbéciles. Nous ne l'avons pas fait car en bonne conscience nous ne pensions pas que nous étions idiots et que le prouver voulait dire que nous rejoignons ce groupe. Réaction bête et enfantine mais qui a tout de même sa pesanteur.

La tâche de la prof était d'appaiser les âmes en feu, les orgueils réveillés, le fond de méchanceté qui restait surexcité. Ce n'est pas un travail de tout repos. D'abord nous dire que le B.E.P.C. "c'est rien du tout; ce n'est pas necessaire de l'avoir" (je cite) et tant et si bien qu'à force beaucoup d'élèves ont oublié l'examen et je pense qu'une semaine avant ils ne penseront pas à le préparer."

(texte remis par M.M., de quatorze ans au début de novembre)

LA RENTREE

Au début de l'année les élèves ont constaté que leur nouveau professeur de français était"différente". Elle est arrivée avec des disques, des livres, des journaux, et a commencé à discuter de la littérature avec la classe. Elle semblait accepter tout ce que l'on disait, tout ce que l'on proposait. Elle n'était pas sévère, elle n'imposait pas des travaux.

" Ce jour-là semblait s'annoncer comme les autres, un jour de rentrée comme les années précédentes. Tous les élèves sont fiévreux, impatients et n'attendent qu'une chose : leur première rencontre avec leurs professeurs. Pour moi, la rencontre la plus importante est celle du professeur de français, car c'est une des matières que je préfère. Je m'attendais à trouver le professeur idéal : celui qui est sévère et qui fait travailler ses élèves. Quel fut mon étonnement lorsque j'ai vu arriver ce professeur accpetant le chahut et la mauvaise conduite, ne connaissant même pas notre programme et voulant nous faire faire des choses vraiement bizarres".

Pourtant, elle était spontanée en se comportant ainsi. Elle ne prétendait rien d'autre que la communication avec ses élèves, favoriser l'expansion de ceux-ci, établir des rapports de confiance.

"M.T. m'a complètement mis à l'aise", "c'est la première fois que je me suis confiée" (à un professeur), "les rapports avec M.T. ont été tout de suite simples et détendus".

Mais elle s'est heurtée à des problèmes interpersonnels qui

Note : Les textes des élèves n'ont pas été corrigés.

existaient déjà.

"... en ce qui concerne la classe, j'ai eu du mal (et j'en ai encore) à me faire comprendre", "... Comment voulez-vous travailler avec des M. L. N.?". "Le climat de notre classe est caractérisé par une opposition totale entre deux extrêmes d'opinion..."

Quand à la demande d'une partie de la classe, elle a fait des dictées et des analyses structurelles, les autres se sont tenus à l'écart et n'ont pas voulu y participer. A cause de ce malaise et aussi en obéissant à des convictions profondes, M.T. décidait, presque un mois après la rentrée, de donner un maximum de liberté à ses élèves et de suivre dans sa classe une méthode totalement "centrée sur l'élève", destructurée et non-directive. Elle en a parlé avec le Principal qui s'est montré absolument d'accord et aux élèves qui ont trouvé "çà" normal. D'après eux, on le faisait déjà. On lui a seulement trouvé un nom : dorénavant, "çà", s'appellerait non directivité. Pourtant M.T. souvent s'est culpabilisée de n'avoir pas informé suffisamment les élèves, de ne pas leur avoir demandé leur avis, de ne pas les avoir assez motivés.

LA NON-DIRECTIVITE

Dès que la non-directivité s'est installée officiellement dans la classe la méthode elle-même s'est convertie en vedette. Les élèves ont été violemment"pour" ou "contre" elle et elle a été aussi un des sujets préférés quand il s'agissait de rédiger un texte. Voici des exemples :

Rédaction sur l'alpinisme.

"Le risque dans vie on le rencontre souvent; pour moi avoir le goût

du risque c´est savoir profiter de la vie.

Voilà maintenant que je n´arrive plus à continuer le sujet. Je ne sais pas si c´est le soleil qui brille dehors ou le bruit qui règne dans cette classe non-directive, mais je n´arrive plus à écrire mes idées sur ce papier.

La non-directivité, réussite ou échec?

Pour moi, ni l´un ni l´autre, car si cette méthode nouvelle aboutit à ce qui se passe aujourd´hui (non pas le bruit qui règne, mais à ce que je n´arrive pas à faire cette rédaction) alors c´est un échec. Point de vue grammaire et orthographe, je crois que je n´ai pas à me plaindre, quoiqu´avec un cours traditionnel je serais peut-être infaillible sur tous les exercices de grammaire qui existent ; çà je n´en sais rien. Alors, que m´a apporté la non-directivité? Je crois que ce cours a forgé petit à petit la volonté de vouloir travailler, peut-être même est-il allé plus loin, oui, car maintenant je ne me force plus; j´aime travailler. De n´importe qu´elle façon que l´on me présente un travail, je le fais avec plaisir et je crois que c´est une grande chose. Je crois aussi que c´est ici que j´ai appris à juger ; maintenant, je sais dire "non" , c´est à dire que je ne suis plus un organe passif qui subit, mais qui est actif. Voilà ce que m´a apporté la non-directivité. A la place de la grammaire, j´ai appris à profiter un peu plus de la vie".

La non-directivité.

"La non-directivité m´a enseigné une chose très importante. Elle m´a appris à être moi-même et à ne plus faire que ce que l´on me dit. Savoir penser et agir librement. C´est cela que j´appelle être moi-même.

"Finies les journées passées assis sur une chaise, à écouter, ou du moins à faire semblant d'écouter. Maintenant, si je ne veux pas écouter je n'ai pas besoin de me cacher. D'ailleurs j'écoute bien plus souvent qu'avant.

"Réellement, j'ai souhaité dès l'âge de quinze ans, un renouvellement dans l'instruction. Je pensais déjà que de travailler en groupe, pourrait plus m'apporter que de me pencher tout seul sur un problème, quelle que soit la matière".

Les problèmes de la non-directivité.

"J'ai réagi très mal car je pense que j'étais encore pas très évoluée. Un point pour toi car tu m'as rendue lucide. La méthode m'a rendue un peu plus sûre de moi quoique je sois timide. Même si jâi des idées, je ne les exprimerai pas; mon problème est la timidité.

ACTIVATION DES PROBLEMES INTERPERSONNELS DANS LE CADRE NON-DIRECTIF : LES PETITS ET LES GRANDS

La "méthode" a servi aussi pour catalyser la coupure entre les sous-groupes qui se dessinaient déjà dans la classe, surtout entre celui des "petits" (le sous-groupe qui avait cours les lundi après-midi) et celui des "grands" (le sous-groupe du mardi matin). Les élèves eux-mêmes se sont aperçus que pas mal de fois, ils défendaient ou s'attaquaient à quelque chose non par la chose elle-même mais selon la personne qui la présentait.

"C'est un ensemble d'élèves qui sont tous des egoïstes et ne se mettent pas à la place des autres. Certains forment un groupe qui sera pour ou contre la directivité. Un autre groupe sera systématiquement contre l'autre".

"Le cours, si cours il y a, nous a appris néanmoins à réfléchir sur l'hétérogénéité de la classe : elle est hétérogène déjà par l'âge, et surtout pour l'envie de travail".

"Cette classe est une classe hétérogène. Pourquoi?. Pour la maturité Certains élèves comme M. L. N., par exemple, n'ont pas la maturité de L., par exemple. C. étant un cas à part..."

"Le cours a fini de creuser le fossé qui existe entre les"vieux" et les jeunes".

Une fois les deux clans "consacrés" il a été facile de "standardiser" leurs positions : les petits ont été contre la non-directivité (= aux grands) et les grands pour la non-directivité (= contre les petits). Voici deux exemples:

"Tout ce que les autres recherchent c'est la détente. Pendant les cours de français on fume (ce que je déplore!), on se tient mal. Lorsque l'on est étranger à la classe çà doit faire un drôle d'effet de voir cette bande de sauvages. Et nous,nous sommes entraînés par ces grands imbéciles qui nous incitent à la fumisterie. Mon souhait est d'avoir l'année prochaine un professeur très sévère et qui nous fasse travailler. Car je ne sais pas si vous êtes au courant mais nous avons perdu une année, en français tout au moins. Ces grands imbéciles ont réussi à semer la pagaille en français et en histoire et géographie. Heureusement que M. H. a les pieds sur terre. Sinon...!

"Quant à moi, j'ai l'impression et même l'assurance d'avoir perdu mon temps à écouter les boniments que racontaient mes camarades. Heureusement que j'ai fait quelque chose à la maison, sinon j'aurais perdu tout ce que j'avais appris. Cette méthode est réservée, strictement,

aux fumistes et à tous ceux qui aiment s'amuser pendant les cours. (N.B. Ces deux textes ont été rédigés en février).

Toutefois, il y a eu des périodes (l'une d'elles coïncidant avec la fin de l'année) où une certaine entente entre les deux sous-groupes a été possible, et sans doute même à l'égard des tensions et des divergences entre les groupes il y a eu une évolution positive.

Voici deux témoins du groupe des "petits".

"Il nous a fallu un certain temps pour oublier tout ce que nous avons fait l'an passé. Et puis à force de nous disputer, d'écouter, de parler avec des personnes que nous ne connaissions pas (F. de P., L.) nous nous sommes aperçues que nous avions tort, tort de nous opposer par orgueil à ce que nous appelons "les grands". M.T. nous a appris à ne pas systématiquement refuser une position mais à discuter et à arriver à un terrain commun.

"Amon avis, la réunion de vendredi a été très fructueuse pour ceux qui y ont assisté, bien sûr. Si les propositions que nous avons faites tiennent jusqu'à la fin de l'année, ce sera vraiment formidable. Depuis un certain temps il me semble que les barrières séparant les deux clans s'effacent peu à peu. Jusqu'alors ni d'un côté ni de l'autre nous n'avions fait d'efforts pour nous entendre. Je crois que vendredi a été le premier jour d'entente entre les deux clans. Nous nous sommes enfin compris. En sortant de la réunion, nous étions soulagés et joyeux. Mais ce n'est le tout ; maintenant il faut s'organiser.

J'ai trouvé que M. et C. étaient formidables. Dès qu'elles ont fait leur proposition elles sont parties pour commencer à travailler. Je crois que lorsque nous faisons un exposé nous devrions tous le

préparer pour que le débat soit plus captivant. D'autre part, grâce à vous nous avons mûri de plusieurs années. Et moi, il me semble être totalement autre qu'au début de l'année".

Et un de ceux des "grands".

"M.T. me dit que l'autre groupe voudrait venir et rechercher le contact avec nous. Cela n'empêche pas que le mercredi c'est l'ennui ou les exercices de Maths pour une grande partie.... Pour organiser un trimestre il a fallu d'abord voter le système d'enseignement au vote secret. Personne ne voulait faire une méthode traditionnelle. Ainsi, j'ai compris que certains ne savaient plus quoi faire. D'ailleurs maintenant, je sais qu'il faut monter sur la table et se mettre à crier pour demander à la communauté ce qu'elle veut faire puisqu'elle a voté pour l'autogestion. Mais une chose dont je suis sûr c'est cette fameuse évolution et cette maturité d'esprit dont on parle si souvent. Par exemple les rencontres avec les P2. Tout le monde remarquait leur esprit fermé et un peu infantil. Je n'oublie pas non plus certaines personnes fermées qui se se sont un peu ouvertes. Il n'y a qu'à se rappeler de l'intervention de G. en ma favour en cours d'espagnol et dans ce même cours la prise de position de J. L. devant M. Ch. et Mme. V... Petit à petit nous avons appris à nous connaître, à nous apprécier et parfois, malheureusement, à nous détester. Ce rassemblement pendant quelques heures dans l'année nous a permis de faire une sorte d'apprentissage de la vie, dans laquelle nous sommes inclus et dont certains semblent incapables d'y vivre seuls s'ils n'ont pas toujours la hiérarchie, c'est-à-dire des gens pour les pousser à faire ce qu'ils veulent et les exploiter habilement sans qu'ils s'en aperçoivent

PROBLEMES D'ORGANISATION

Dès que les rennes de la classe ont été en mains des élèves, ceux-ci se sont faits beaucoup de soucis à propos de l'organisation. Si l'organisation n'était pas imposée, si elle venait d'eux-mêmes, ils avaient l'impression que ce n'était pas une"vraie" organisation. En plus, dans le mot "organisation", ils incluaient parfois la discipline, l'obligatoire du travail, la routine...

"La mise en route de notre travail dure depuis plus de 2 mois, mais maintenant il faudrait songer à s'organiser car nous ne connaissons que très peu le sens du mot organisation. Dans notre classe règne presque continuellement le brouhaha".

"Certains profitent un peu trop de cette liberté. Sur les 3 heures de français, je crois que l'on devrait consacrer 2 heures uniquement au français traditionnel (dictée, questions, dissertation, etc.). Je souhaiterais plus de discussions sur un livre, une chanson, ou un roman-photo. Chacun lit ce roman par exemple et en classe on fait un débat, on essaie de développer et d'approfondir. Une heure par semaine j'aimerais aller à la bibliothèque lire le livre de mon choix. Chaque semaine vous devriez donner un devoir obligatoire sur un auteur, une chanson...".

" Depuis le début de l'année, je pense que ce qu'on a fait en cours de français n'a apporté aucun progrès chez les élèves. Nous avons surtout discuté dela méthode à appliquer pendant la scolarité de la 3ème. Nous avons tout de même fait une chose bien, ce sont des exposés dont un en particulier qui a été écouté : la POP-Music. Nous n'avons fait aucun travail précis à part de cela. Plus tard, au bout d'un mois

et demi d'iruction, nous nous ommes réunis avec la classe de 2B2, avec lesquels nous avons discuté sur les problèmes qu'ils rencontraient et également sur leur programme. Je pense que nous devrions faire comme eux ; faire un mélange de français traditionnel avec la méthode nouvelle. Cela veut dire que nous ferions un travail précis et organisé. Je suggère :

le lundi: Dictée; questions.

le mercredi: Exposés intercalés avec l'étude d'un livre.

le vendredi: bibliothèque.

Pendant les heures de demi-groupe, nous travaillerions en sous-groupe (certains pourraient faire leur roman, d'autres pourraient préparer une rédaction), tout ceci, surveillé par le professeur. Le lundi 9 novembre 1970, en demi-groupe, nous avons discuté de plusieurs sujets. J'ai parlé d'un travail organisé en employant le terme d'organisation dirigée...".

En fait, demander l'organisation, c'était comme demander la direction. Une partie des élèves, surtout, se sentaient incapables de prendre des décisions. Si quelqu'un proposait quelque chose "d'agréable" on ne le suivait pas parce que ce n'était pas "du genre de choses qu'on fait à l'école" ; si c'était une chose "scolaire" on ne l'acceptait pas "parce qu'on nén avait pas envie", et comme ce n'était pas un ordre venant d'un supérieur, on pouvait tranquillement l'ignorer.

"Je pense que ce qui ne va pas c'est le manque d'initiative de la part des élèves. Il y a des points négatifs; plusieurs élèves ne font absolument rien depuis le début de l'année. Ils s'ennuient au cours. Rien ne semble les intéresser et pourtant...

Je crois que nous devrions faire un cours traditionnel par semaine,

car les élèves n'ayant aucune activité trouveraient attrait au cours de français... Il y a aussi des points positifs : pour mon cas personnel je crois avoir franchi un pas, puisque j'ai trouvé une activité : l'étude d'écrivains contemporains"

Comme cette fille, qui avait trouvé une activité satisfaisante, il y en avait d'autres, mais le problème persistait du fait qu'après un certain temps, on se fatiguait et on perdait l'intérêt pour cette activité si les camarades ne le partageaient pas. On se sentait un peu perdu...

CONTRADICTIONS. RELATIONS AMBIVALENTES AVEC LE PROFESSEUR.

"Nous nous sentons "lachés" par comparaison à l'année dernière. Mais je crois que les méthodes modernes jouent un rôle important sur ce point-là. Actuellement nous sommes beaucoup plus "libres" en français. En particulier au point de vue expression orale."

D'une part on avouait donc qu'on se sentait plus à l'aise, plus capable de s'exprimer, plus libre, ayant fait des progrès, etc. D'autre part on se culpabilisait de ne pas faire ce qu'il fallait, on était insatisfait et agressif.

"Et les jours ont passé, puis les mois et rien n'était changé. C'est à dire que nous ne faisions strictement rien. Si, nous parlions: des Beattles, de la Pop Music, de la Publicité, mais jamais de la Grammaire ou de la Dissertation (on aurait dit que le prof ne connaissait pas cela). C'est ainsi que chaque fois que nous avions un cours de "français" je m'y rendais sans grand enthousiasme.

Quel plaisir de tutoyer le prof et de se parler au milieu d'un nuage de fumée!...

Pour Melle L., le bilan est positif. Je ne suis pas très sûre du tout qu'elle dise ce qu'elle pense, car elle adit elle-même que l'année prochaine elle demanderait aux élèves leur avis."

Cette aggressivité, comme dans le texte précédent, se tournait souvent contre la professeur car c'était elle et non eux la responsable de l'avenir et de la réussite sociale des élèves.

"Pour remédier à tout cela je suggère que vous reprenions les rênes en mains et que vous nous préparies à notre avenir. Faites-nous travailler bon gré, mal gré ; nous avons déjà perdu un trimestre et un trimestre, c'est cher... Vous avez bien raison d'avoir le cafard devant les cahiers des 3B2 puisque nous n'avons même pas de cahier. De plus, je trouve inconvenable que vous vous laissiez tutoyer par H. et Cie."

Note : H. était officiellement "leader" du groupe des "grands". Le sous-groupe des "petits" était beaucoup plus aggressif que celui des "grands". D'abord parce qu'ils étaient habitués à être considérés par les professeurs comme des bons élèves, obéissants, faisant leurs devoirs et se comportant convenablement tandis que les autres, "trop grands" étaient des fainéants qui ne pensaient qu'à leur plaisir et qui, demain, seraient punis par la société qui ne les accepterait pas.

Par le fait que M. T. les acceptait, admettait leurs opinions et leur indolence et en plus leur permettait de la tutoyer comme si elle était leur égale, cela les a mis un peu hors d'eux-mêmes et ils se sont révoltés. Parfois, ils ont cherché a raisonner...

"lundi matin, un groupe d'élèves est venu vous demander s'il pouvait vous tutoyer. J'ai essayé d'analyser cette position. Je me

suis tout d'abord posée cette question : "Sommes-nous mûrs à vous tutoyer?". En France ce n'est pas la coutume bien qu'à l'heure actuelle nous tutoyions plus facilement. Mais nous devons avoir un certain respect pour nos professeurs (ce que je suis vieux jeu!) car je crois que si vous étiez tutoyée, cela amènerait la classe à une anarchie. Les élèves vous prendraient pour une camarade et ne feraient absolument rien (ils n'en font déjà pas beaucoup!...). Avec le tutoiement nous aurions plus de facilités d'échanges mais j'ai peur que dans la classe cela nous amène à un échec".

Parfois, ils ont tout simplement attaqué....

"Depuis le début de l'année, nous essayons de nous entendre, de nous organiser. Vous avez essayé de résoudre ce problème en nous faisant discuter pour nous entendre. Cela n'a abouti à rien.

Les débats n'aboutissent jamais à rien et sont plus que médiocres. Vous croyez qu'en parlant des rapports filles-garçons nous aurons notre B.E.P.C.?. Certainement pas. Car, je ne sais pas si vous êtes au courant, mais si nous passons l'oral de rattrapage, l'examinateur nous demandera de commenter un texte. Que dirons-nous?".

Normalement, les professeurs étaient du côté des petits travailleurs (et eux du côté des professeurs bien sûr!) et les protégeaient des "grands" si bien que le seul fait de ne pas punir les mauvais élèves était déjà une forme de délaisser les bons.

"Nous avions préparé notre exposé!. Bien sagement, bien proprement. Et puis, on nous a coupé l'herbe sous les pieds. Ils ont bavardé!. Mais à notre place je crois qu'ils se seraient mal débrouillés dans le brouhaha monstre qui régnait. H. et Cie qui critiquait, n'était même pas capable

de chercher son exposé sur la Commune. Je peux t'affirmer que c'est la dernière fois que ferai quelque chose en français. La seule critique valable à mon avis, c'est celle de J.P.D. Et pourtant je t'assure que tout était prêt. Je ne t'en veux pas car tu as su être vraiement sympa en nous aidant.

P.S. Dans une autre ambiance tout aurait marché."

Pourtant, l'attitude franche, ouverte et comprehensive de M.T. lui a valu aussi d'être souvent choisie comme confidente (surtout par les filles) et dans ces rapports, il n'a pas été question de sous-groupes.

"Je n'aime pas rédiger un texte car je le fais mal. J'ai un tempérament très renfermé. Je parle peu, et je ne me confie jamais, bien que je le fasse en ce moment. Quand j'ai une déception, je la cache car je n'aime pas la pitié... Je ne crois pas être très amusante ce qui me donne d'affreux complexes. J'aimerais faire rire les gens sans faire un clown... Il faut dire que je suis assez paresseuse. J'ai oublié de dire ce que j'aimais: la musique douce, les chanteurs comme Georges Moustaki, Brassens.... J'aime la solitude; le noir; les arbres dans une forêt au printemps; regarder la mer pendant des heures. Si je t'ai raconté tout çà, c'est parce que, d'abord je t'estime, et puis je voudrais savoir ce que tu penses de moi; que tu me dises quel genre de fille je suis".

Mais elle n'était pas sévère, elle approuvait toutjours, elle ne remarquait que les qualités... Pouvait-on lui faire confiance?.

"Je n'ai pas confiance en toi. Vois-tu l'année dernière, j'ai toujours eu de mauvaises notes en français et le professeur ne se

gênait pas pour nous dire si c'était mal. J'ai l'impression que tu me dis que c'est bien alors que c'est un vrai navet... Je me rappelle le lendemain du conseil d'orientation quand Mme D. nous a donné les résultats. Elle s'est arrêtée sur tous les noms et en citant le mien elle a dit : "C., je me demande comment tu es passée, tu sais bien que je me suis opposée à ton passage parce que tu es fainéante et que si ce n'était que moi, tu ne serais pas passée". Cela m'a beaucoup marqué surtout qu'elle l'a dit devant tout le monde. Après cela, une camarade qui avait appris qu'elle redoublait m'a dit "c'est injuste, tu aurais dû redoubler à ma place". Cela aussi m'a beaucoup frappée car je me dis que j'aurais dû redoubler. J'ai énormément de complexes et je me vexe facilement".

D'OÙ FAUT-IL DRESSER LES BETES?

Peut-être la racine de la question se trouve dans ce texte impressionant que je vais reproduire pour finir : Qu'est-ce qu'un professeur?, Qu'est-ce que çà veut dire enseigner?, Les élèves comptent-ils vraiment?

"Maintenant nous avons beaucoup plus le droit de dire notre mot qu'avant. Mais pour vous les cours avec les tables en rond, où l'on discute de choses et d'autres, sont complexes, car vous devez être informée à tout ce que l'on vous demande. Alors qu'autre fois il y avait une barrière entre les professeurs et nous. Il est beaucoup plus difficile de dresser des bêtes féroces à l'intérieur d'une cage avec, comme seule défense un fouet que les dresser derrière les barreaux de cette cage".

REACTION DU PROFESSEUR

RÉACTIONS DE LA PROFESSEUR

Comment réagissait M.T. à tout çà?.

Elle cherchait d'abord à éviter les réactions de dépendance vis-à-vis d'elle qui risquaient de s'établir. Par exemple à la fille qui lui demandait de lui dire quel genre de fille elle était, M.T. répondait :

" ... Ce que je pense de toi? Si c'est un jugement que tu me demandes, je répondrai que je n'ai aucune qualité pour juger qui que ce soit, ni aucune envie. Si tu veux que je dise comment je te perçois, alors je répondrai mais n'oublie pas qu'il s'agit de mon interprétation à partir de ce que j'ai vu, ou lu, ou entendu.... et c'est peu!. Si je prends toutes ces precautions c'est, qu'en fait, tu es à la recherche de ta personnalité, comme tout homme ou toute femme (et l'on n'en finit jamais de chercher...). Or, cette recherche, toi seule peux la faire pour ce qui te concerne; tu es le mieux placé pour çà et, en tout cas, la plus proche de ta vérité. Et si je peux te donner un conseil, c'est de t'en remettre le moins possible aux autres pour savoir ce que tu penses de toi-même. Les autres parlent d'eux, de leur vision des choses, et non de toi...".

Mais si elle cherchait à éviter les réactions de dépendance, elle tenait à manifester à ses élèves qu'elle les écoutait, qu'elle leur faisait confiance, qu'elle aimait être à leur disposition.... En un mot, elle manifestait sa compréhension emphatique.

Quand une jeune fille désespérée lui écrivait qu'elle en avait marre, qu'elle n'en pouvait plus,etc, et finissait par: "... et puis d'abord, pourquoi je t'écris?", M.T. lui répondait :

"... Oui, pourquoi? Sinon parce que c'était important pour toi de le dire. C'est très important, en effet que tu l'ais écrit. Cela t'a sûrement permis de dépasser certains points de ton angoisse. Maintenant je voudrais te dire trois reflexions précises, dans l'espoir qu'elles t'aideront à avancer dans la voie que tu as engagée..."

Si quelqu'un la vouvoie, elle lui répond aussi avec le "vous", mais, ce qui est plus important, elle cherche à lui répondre sur le même ton. Par exemple, cette réponse à une élève qui se plaint du fait que les élèves puissent tutoyer leur professeur.

"...Ce que vous dites, V., est vraiment très important et j'ai bien des raisons de m'en réjouir. En voici simplement quelques unes. Tout d'abord, j'apprécie tout particulièrement votre attitude de réflexion à propos dûn fait qui a, c'est vrai, son importance. Vous avez eu une réaction adulte et responsable ; rien ne pouvait me faire plus plaisir. Je vais maintenant essayer de vous répondre, en adulte. Vous parlez de coutume et il est vrai que les habitudes soulignent ce qui es inhabituel. Si nous accordions au "tu" et au "vous" la même valeur de simples pronoms, la question ne se poserait pas. Pour beaucoup de personnes il n'en est pas ainsi. Dans ce cas, passer d'une forme à l'autre signifie quelque chose. Est-ce que le "vous" marque le respect?. D'une certaine manière, oui. Est-ce que le "tu" marque l'irrespect?. Non. En quoi le vouvoiement marque-t-il le respect?. Conventionellement, c'est-à-dire de manière formelle. Alors, est-ce bien l'essentiel et n'y a-t-il pas d'autres marques de respect plus vraies?. C'est donc ma réponse mais je suis persuadée que

tout est fonction de la valeur que chacun attribue aux mots et je respecte tout à fait votre point de vue."

Et quand on l'attaque violemment? Quand on lui dit qu'on souhaiterait pour l'année prochaine un professeur sévère "qui nous fasse travailler"?. Alors elle s'exclame:

"Je trouve qu'il est beaucoup trop question de moi ici! Et si vous "vous"regardiez un peu en vue de résoudre les problèmes que tu ne supportes plus?

Oui pour les débats médiocres, V., mais pourquoi sont-ils ainsi? Ils pourraient assurément être très riches. Vous avez tous beaucoup à vous apporter mais vous refusez simplement de vous écouter.

Je crois que le problème des rapports entre vous et les jeunes de votre âge sont essentiels à vous faire comprendre que des problèmes tout le monde en a et que l'enseignement n'a de sens que s'il nous aide à mieux vivre dans un avenir plus proche; c'est à dire que l'éducation est, à mon avis, la prise de conscience de nos problèmes et, en même temps, <u>des solutions</u> qu'il nous est possible de trouver dans l'éducation (au sens large).

Quand donc cesserez-vous dans la classe d'attendre tout des autres (professeurs ou élèves)?. Quand comprendrez-vous que c'est de "vous" personnellement qu'il s'agit?."

Et quand on lui dit : "... d'autre part grâce à vous nous avons mûri de plusieurs années. Et moi il me semble être totalement autre qu'au début de l'année." Alors elle s'en réjouit mais fait tout de

même le point :

"Dire que j'en suis très heureuse ce serait trop peu. Je suis heureuse que tu aies eu, V., le sentiment d'acquérir quelque chose d'important puisqu'il s'agit de ta personnalité ; mais jamais je ne prétendrai que c'est à moi que tu le dois. En vérité, c'est à toi-même, car c'est toi qui a réagi dans ce sens en face de la situation nouvelle que je vous présentais. C'est de ta réaction qu'il est question et celle-ci t'appartient en propre, de même que l'analyse que tu fais de notre groupe, ou que les propositions que tu avances. Je suis contente qu'elles coincident tout à fait avec les miennes, cependant, si elles avaient été exactement opposées, je les aurais respectées comme telles et appréciées en tant que preuves d'une réflexion personnelle et affirmations de la personnalité."

L'ATTITUDE DES PARENTS

L'ATTITUDE DES PARENTS VIS A VIS DE L'EXPERIENCE

Certains parents d'élèves ont été alarmés lorsqu'ils entendirent parler de l'expérience tentée en classe de français de leurs enfants. Eux demandent "le meilleur" pour leurs enfants, ce qui, dans notre société, revient à dire, dans la plupart des cas, "la réussite sociale". Ils savent qu'actuellement il est pratiquement impossible d'accéder aux postes clés sans études supérieures; dès lors, ils sont prêts à entretenir leurs enfants pendant leurs études même si leur durée se prolonge de plus en plus.

Mais pour les enfants, les études ne sont pas un plaisir mais un effort à faire pour améliorer les conditions de vie. Pour eux, s'intéresser aux études n'a pas de sens; on étudie par obligation tout comme cela l'a été pour leurs parents lorsqu'ils ont été à l'école. Si les parents ne se sont pas amusés à l'école, il n'y a pas de raison qu'il en soit autrement pour les enfants. Ce qui est important, c'est qu'à l'école on y apprend des choses et que grâce aux examens l'on peut prouver ce que l'on a appris, ce qui donne droit à un titre, clé du succès.

C'est bien pour cette raison que les parents d'élèves de troisième n'ont pensé, au cours de l'année scolaire, qu'au B.E.P.C. (Inutile de leur faire accepter qu'il n'était pas nécessaire de passer ce examen). Il étaient préoccupés de voir que leurs enfants n'avaient pas de "devoirs à la maison" et de contaster qu'ils ne remplissaient pas de cahiers. Pour la majorité des parents, leurs enfants ne faisaient "rien" en classe de français et la professeur qui ne les obligeait pas

à travailler n'était pas compétente, voire même dangereuse car elle portait atteinte à l'avenir des enfants.

A leur tour, il faut supposer que dans bien des cas les élèves ont exagéré la pagaille de la classe de français pour le plaisir d'épater les parents "par personne interposée", ce qui est bien de leur âge.

Quoiqu'il en soit, les parents ont fait part de leur préoccupation à leurs enfants qui se sont sentis partagés entre l'attrait de la classe et les idées du professeur d'une part, et, de l'autre, le découragement des parents qui avaient toujours joué le rôle des "porteurs de vérité", ce qui leur donnait tout crédit.

Déjà en novembre, quelques parents ont commencé à aller voir M.T. pour lui dire que leurs enfants étaient faibles en français et qu'ils avaient besoin de faire beaucoup d'exercices en orthographe et rédaction. M.T., de son côté, tentait de les rassurer et de les convaincre des qualités des enfants et des possibilités de progrès.

Malgré cela, les parents restaient inquiets et certains s'indignaient en estimant que le manque de discipline de la classe de français avait un rapport avec le comportement des enfants en dehors de la classe.

Au mois de février le Principal, pour calmer les esprits, se prêta à enseigner l'orthographe et à faire des dictées le vendredi soir aux élèves volontaires. Mais M.T. tenait à convaincre les parents que sa méthode était adaptée aussi bien à la personnalité des élèves qu'à l'époque que nous vivions.

C'est pour cela qu'elle les a convoqués à plusieurs réunions et

a même prié M. L., son professeur, de parler aux parents de la non-directivité. Au sujet de cette séance un élève a écrit:

"Déjà vers 8h. 30 quelques parents arrivaient avec leurs enfants. Ceux-ci firent du café. Puis à 9 heures la discussion commença. Une dizaine de parents étaient là, ainsi que M. L., professeur à la Faculté de Vincennes, responsable du département des "Sciences de l'Education", et professeur de M.T. depuis trois ans.

Quelques parents montraient leur inquiétude devant un tel système tandis que d'autres plus confiants laissaient M.T. juge. Quelques problèmes furent soulevés, entre autres, celui du B.E.P.C. et de la suppression de la dictée, ainsi que les cours du vendredi de M. D.

M.L. qui est spécialiste de la pédagogie non - directive et qui a écrit plusieurs livres à ce sujet, nous en parla.

Ce fut une soirée sympathique où l'atmosphère était détendue".

Cependant, cette compréhension que M. T. cherchait chez les parents d'élèves fut un échec.

Une année après l'expérience, lorsque l'auteur de ce mémoire fit une visite à trois mères d'élèves prises au hasard, elle rencontra la même opposition et la même aggressivité. (Je dois signaler que, bien qu'ayant parlé au moins dix minutes avec chacune d'elles, une seule fut aimable et me fit rentrer, les autres me parlèrent à travers la grille du jardin et me laissèrent dehors. L'une d'entre elles, Mme D. dont le fils avait été un des premiers parmi les "grands" de la classe, qui avait été reçu largement à son examen et passé en section technique du second cycle, m'a dit que son fils avait été reçu en

français grâce aux leçons du Principal car M.T. ne faisait que l'expression orale. Elle ne m'a pas permis de le voir, bien qu'il fût à ce moment là à la maison).

ETUDE DE TROIS CAS

CL

Cl. est fils d'un directeur commercial. Sa mère n'a pas de profession: elle s'occupe seulement de sa maison et du jardin que l'entourne. Cl. a deux soeurs: l'ainée qui fréquentait la même classe que lui à l'époque de l'expérience, et l'autre plus petite. Actuellement il fréquente un lycée (section C) et voudrait dévenir vétérinaire.

Ses résultats scolaires sont satisfaisants, et ses parents sont persuadés de sa valeur et de sa maturité. Sa mère, avec qui j'ai parlé, est pleine d'espoirs à son sujet, et elle n'est pas disposée à permettre que quelqu'un joue avec l'avenir de son fils, ni qu'il soit encouragé à dévenir un fainéant.

Dans la classe Cl. est assez remarqué, en général. D'abord il est le plus jeune, et en suite il est ce qu'on appelle "un bon élève". Il est assez populaire parmi le sousgroupe des "petits", et aussi un peu le "leader" de ce groupe. Les filles surtout ont beaucoup de sympathie pour lui; un peu par son âge et un peu par son caractère vif et décidé. En ce qui concerne l'experience il s'est tout de suite opposé, et a même cherché par tous les moyens de remetre le professeur"à sa place". Quinze jours après le début de l'année il est déjà allé voir le sousdirecteur pour se plaindre parce qu'on ne faisait pas de dictées.

Le texte suivant est à lui. Il l'a écrit un mois et demi aprés la rentrée et il n'a pas changé d'avis.

..."Il est bien beau de rigoler et de toujour parler, mais un terrain que l'on cesse d'arroser dévient bientôt sec et inculti vable, tout comme le cerveau. Nos biens acquis en français disparaissent à vue d'oeil, et, ce ne sera pas en parlant mais en faisant que le cerveau se remettra à travailler.

Il est aussi bien beau de votre part d'essayer de contenter les uns et les autres. Mais, qui, après avoir tout raté, viendront vous en demander compte, ce sont les L.H. et Cie, qui ne veulent rien faire que tergiverser ou réformer et qui atterdent que tout leur tombe rôti dans la bouche. Ne mettez pas de gants

avec nous, et.. commences à nous faire faire quelque chose de sérieux et de profitable."

Il était tellement opposé à M.T. (il se comptait parmi ceux qui croyaient qu'elle était du côté des "grands" et contre les "petits") que depuis janvier il ne lui a remis aucun texte.

Ses relations avec "l'autre groupe" étaient toujours mauvaises, et une fois que dans une discussion il a été question de lui, il est arrivé en larmes en exprimant sa révolte contre M.T. et ses "protégés" les"grands".

Son opinion sur l'expérience est inchangée. Il y a deux mois seulement qu'il m'a écrit la lettre suivante.

"Madame,

Je me décide enfin à vous écrire comme vous me l'avez demandé. Je pense que vous vous intéressez un peu ce que j'ai à dire sur l'expérience de l'année dernière. Pour moi ça a été plus qu'un échec (j'ai eu un zéro en Français à l'examen). M.T. avait des bonne idées mais l'erreur qu'elle a commise c'était justement d'essayer de les appliquer avec des élèves qui ont un examen au bout de leur classe. Au début de l'année elle a surpris tout le monde, elle a essayé de nous intéresser à son expérience, puis elle s'est laissé entraîner dans une autre voie. Je m'aperçois maintenant qu'en sortant de seconde C, je ne sais pas plus en Français qu'en sortant de quatrième..."

M.M.

M.M. est fille d'un directeur technico-commercial d'IBM. Sa mère reste à la maison. M.M. a une soeur de neuf ans.

Ses professeurs antérieurs et ses parents nous la décrivent douce, sensible, expansive, imaginative, rêveuse, un peu insouciante. Ils nous disent aussi qu'elle a gardé un côté "bebé". En classe elle est très vivante et aime se faire

remarquer. En général elle obtient de bons résultats scolaires. A l'époque de l'expérience elle avait treize-quatorze ans. A la fin de l'année elle a été orienté vers 2 AB.

M.T. a écrit sur elle lors de la première évaluation:

"M. fait preuve d'une grande sensibilité et d'une vive imagination. Ses réflexions sont le plus souvent intéressantes et profondes sous un aspect innocent et léger. Ses qualités seraient très utiles à notre classe si elle voulait bien nous en faire profiter".

Et quelques mois après:

"M. s'affirme de plus en plus dans la classe. Elle fait preuve d'un sérieux et d'un intérêt qui lui profitant beaucoup et qui, joints à ses qualités scolaires ne peuvent que l'enrichir".

M. se trouve parmi les élèves qui ont reçu le plus de tâches à M.T. Elle aimait se communiquer avec les autres, et elle a vécu ses relations avec le professeur intérieurement. Ses rédactions à propos de l'amitié et de la solitude nous apprennent que, comme la plupart des adolescents de son âge, elle se sentait un peu désemparé, un peu différente. Si elle était une fée (autre sujet de rédaction), elle éliminerait les frontières entre les pays, elle chercherait à éviter les guerres, ferait disparaître la pollution, donnerait la liberté à tous les animaux, interdirait les cyclones et les autres "manifestations atmosphériques" dangereuses...

Si elle faisait partie des "parents" (sujet de rédaction aussi) elle frapperait ses enfants, "les petits enfants ont besoin de quelques claques pour qu'ils comprennent leurs bêtises", mais leur accorderait une grande liberté "Ils seront libres de travailler quand ils voudront. Et s'ils ne veulent pas ils en verront eux-mêmes les conséquences".

Si elle est assez contradictoire en ce qui concerne l'éducation de ses futurs enfants, elle est claire dans un point: elle ne veut absolument pas être comme ses parents: "je crois que je m'efforcerai en tou premier lieu de ne pas prendre exemple sur mes parents".

La rélation avec ses parents la faisait souffrir assez. Si du point de vue intellectuel elle n'était pas d'accord sur plusieurs sujets avec ses parents, au point de vue de l'affectivité elle avait un grand bésoin d'eux.
En plus elle se sentait délaissé au profit de sa petite soeurs, et en souffrait beaucoup. Alors elle demandait une aide à M.T.
"Je pleure, je suis fâché. Je voulais faire plaisir à mama en lui faisant une jolie carte avec une rose dessus et en écrivant:
"En ce jour de fête que la volonté de toutes les mamans soit faite". Je ne peux pas lui offrir la carte car j'ai peur. Je ne sais pas pourquoi ou plutôt si je suis: ce que Pascale a fait c'est plus mignon et ça les touchera plus que tout ce que je pourrais faire. Pourquoi je suis comme çà?. Ce que j'écris je le pense, mais je suis sûre qu'ils ne le comprendront pas. Ils diront:
"Au lieu de ça, tu ferais mieux de travailler à les E.E.P.C."
Je ne suis pas souhaiter une fête, je suis gauche. Pourquoi je suis là?. Jamais j'aurais dû naître . Mes parents ont fait une bêtise et ils s'en sont apperçus... J'en ai marre, marre, marre. Il faut que j'arrête de pleurer. Dis-moi ce qu'il faut, sinon je vais me faire engueler."
En ce qui concerne ses relations affectives, M. était assez exclusiviste, et n'acceptait pas de bon gré partager les personnes de son choix avec les autres. Ça se passait aussi dans ses rapports avec M.T. Si M.T. s'intéressait aux autres, elle était offensée et réagissait violemment:
..."car immédiatement tu allais avec ton groupe favori (F., L.H, Th...). Comment veux-tu faire croire aux autre élèves que tu ne fais de favoritisme?. De toute évidence ce groupe te plaît car il a peut-être et sûrement un autre niveau mental que les autres élèves . Evidemment ils peuvent parler politique, ateliers, etc.
Ton attitude est fausse envers nous. On en arrive à se démander si tu complotes quelque chose".

Après ces explosions de violence elle remettait à son carnière deux et deux. En ce qui concerne l'expérience elle n'est pas arrivée à une conclusion définitive: selon les jours elle y voit du bon et du mauvais. Grâce à la non-directivité elle a mûrit de plusieurs années... et est restée une petite fille.

L.H.

L.H. était un des garçons plus âgés de la classe. Dès le début il s'est institué en leader. Mais une partie de la classe l'a réfusé et alors il a dû se contenter de régner sur l'autre partie, le sousgroupe des "grands". Et toutefois dans ce sousgroupe il y avait aussi d'autres leaders. Par son carnet scolaire l'on peut apprendre qu'il n'a jamais eu de succès à l'école. En classe il se fatiguait, il avait des difficultés, il était nonchalant... Il avait aussi une santé délicate qui l'obligeait de temps en temps à rester à la maison. Toutefois déjà en quatrième les résultats se sont améliorés. Il a fait "des progrès sensibles".

Mais c'est dans la classe de troisième qu'il a vraiment changé. Tout de suite il "est entré dans le coup". La non-directivité lui convenait réellement. Il parlait beaucoup, se montrait passionné pour la plupart des thèmes et toujours était prêt à faire quoi que ce soit... sauf les travaux scolaires.

M.T. a écrit sur lui:

"L. s'intéresse beaucoup aus problèmes contemporains. Il participe énormément aux activités avec beaucoup de spontanéité et de détermination. Ce sont autant de qualités qui s'ajoutent à ses possibilités.

.....

"Un brusque et profond changement a révelé en L. de très grandes possibilités et une sérieuse détermination qui lui permettra certainement de rattraper ses retards scolaires".

Les parents de L. étaient satisfaits de son comportement en famille. Ils ont

dit que L. était tranquille, docile, sensible, etc. Son père était chef de réseau et sa mère comptable. Après la troisième il est allé en seconde dans une école privé non laïque. De cette école il a dit que l'enseignement était traditionnel mais pas très directif. En classe il se sentait bien ou du moins "pas plus mal que dans les autres cours".

Pour lui M.T. "n'a pas été un professeur, c'est une amie. De son attitude je dis: valable. Elle a eu évidemment une influence sur le groupe".

La non-directivité lui a appris "a être moi-même. A ne plus faire ce que l'on me dit. Savoir penser et agir librement. C'est cela que j'appelle être moi-même."

Une année et demi après il continue à manifester qu'il préfère "la non-directivité absolue, la liberté absolue, l'enseignement de M.T. auquel j'ajouterai quelque liberté supplémentaire...

DEBAT: LA NON-DIRECTIVITE

DEBAT - LA NON-DIRECTIVITE (Enregistré)

M.L.- Quelle a été votre réaction quand M.T. vous a proposé une méthode non-Directive?

2M.- Négative. J´ai pensé qu´on ne ferait rien du tout.

F.- Ca m´a complètement surpris. Je n´étais pas habitué à ça.

M.L.- Pourquoi vous avez mal réagi?.

Beaucoup.- A cause du Brevet.

M.L.- C´est une opinion largement compartie?

Beaucoup.- Oui...

M.T.- Je voudrais préciser que dès le début, je n´ai pas présenté le système non-directif en vous l´expliquant, peut-être en vous demandant si vous étiez d´accord pour jouer le jeu... C´est à dire qu´au début de l´année j´ai été un peu directive parce que je suis arrivée avec des documents, je vous ai imposé des discussions... et après j´ai eu l´impression qu´un système non-directif conviendrait mieux à la classe. Est-ce que ça vous a posé des problèmes, ce changement?.

M.V.- Mais au début ce n´était pas traditionnel, non plus.

M.T.- Non, mais c´était plus directif. Comment vous avez réagi au changement?

D.- On nous a trop laissés à nous-mêmes.

Beaucoup.- On a été contre.

M.L.- Contre elle?.

B.- Contre elle, par sa méthode.

J.P.- Je l´attendais, la non-directivité. J´en avais entendu parler avant. J´avais eu toujours devant moi des types directifs, et c´était fatal qu´une

fois j´allais trouver quelqu´un de non -directif. D´ailleurs, çà m´a permis de faire connaissance avec moi-même.

M.T.-Les difficultés, et je sais bien que vous en avez eues, il faudrait qu´on puisse les connaître. Il y avait le brevet d´abord, et puis?. Il y avait aussi quelque chose de personnel?.

.....

M.L.- Je pense à un texte de C., maintenant. J´ai eu l´impression que tu pensais que ce système t´empêcherait d´avancer, que tu pourrais être freiné par des copains moins doués que toi.

C.- Peut-être, oui.

M.T.- Tu nás pas pu trouver ta place mieux dans la classe?.

C.-Non, pour moi, c´est toujours un échec, au moins pour cette année.

M.T.- Un jour, F. a dit que tu étais déçu. Si tu as été déçu, c´est parce que tu atendais quelque chose. Qu´est-ce que tu attendais?.

C.-Un cours traditionnel.

M.L.- Tu penses que les dictées et l´analyse t´auraient plus apporté que les discussions libres sur la classe elle-même, les relations entre camarades et les choses qui se passaient à l´extérieur.

C.-Oui, je crois

M.L.- Il y en a qui pensent la même chose que C.?.

D.- Oui...

2M.- Nous aussi.

M.L.- Mais çà vous le dites en pensant à l´examen ou au développement de votre personnalité?.

2M.- Les deux.

D.- Du point de vue de l´examen, c´est mieux de faire des analyses.

M.T.- Je crois qu'il est important pour toi de te tranquilliser scolairement. Il faut dire que D. est aussi une élève qui est venue en retard dans la classe. Elle était en quatrième et on l'avait fait redoubler et on l'a autorisée à venir en troisième à l'essai. Donc peut-être elle avait l'angoisse de ne pas pouvoir rester si elle ne réussissait pas en quatrième. Elle est aussi un peu renfermée et ne s'est pas très bien intégrée à la classe. D'ailleurs il y en a beaucoup qui ne se sont pas intégrés à la classe, mais elle en particulier et l'apport qui a pu se faire pour certains, n'a pas eu lieu pour elle.

M.L.- Est-ce que vous avez un sentiment de culpabilité quand vous faites autre chose que du travail scolaire?.

D.- Il vaut mieux faire des analyses.

Ph.- On les avait habitués à un travail scolaire, à écrire, etc. Quand on leur a demandé : Qu'est-ce que vous voulez faire?, ils n'en savaient rien. "Dans une classe, on ne peut faire que du travail scolaire". C'est une chose séculaire...

M.L.- Je me demande pourquoi vous qui êtes pour le travail scolaire, vous ne vous êtes pas imposé un travail. Vous auriez pu vous mettre dans un coin de la classe et faire des devoirs ensemble. Après M.T. aurait corrigé votre travail.

J.P.- On est habitué à faire ce qu'on dit de fqire. On dit toujours, faites ceci, faites cela, etc. C'est justement la non-directivité qui nous apprend à nous organiser. Moi, je suis entré tout de suite dans le coup. Je voulais faire des exposés, des tas de choses.... Mais pour eux, ce n'était pas possible, ils ne pouvaient pas s'organiser eux-mêmes.

M.L.- Pourtant, vous avez un sens critique très développé...

J.P.- Maintenant oui, mais au début de l'année, c'était quelque chose d'impensable.

M.L- Alors la non-directivité vous a apporté quand même quelque chose. Vous osez maintenant vous exprimer contre l'avis du professeur.

J.P.- Moi, j'étais un gars timide qui n'osait pas s'exprimer. J'ai complètement changé, et maintenant j'ose m'opposer à certains professeurs. Si çà ne va pas, tant pis pour moi.

M.T.- Là, il y a un autre problème. Je crois qu'ils (1) ne se sont pas organisés en sous-groupe, c'était parce qu'ils avaient l'impression que c'était contre eux que çà se faisait. Ils avaient l'impression que je les délaissais au profit des plus adultes ; que je ne m'intéressais pas aux plus jeunes. Ils se sont sentis abandonnés et ils n'ont rien fait. Cà ne les a pas aidés à s'organiser.

J.P.- Pourtant, il n'y avait pas de clans, il y a plutôt des groupes d'affinité.

M.T.- Dans les autres cours, comment çà se passe?.

J.P.- Rien ne peut se passe parce que tout le monde vise au professeur. Il n'y a pas de problèmes entre nous. Le professeur est un catalyseur. Ici, on apprend à se connaître. Je crois que finalement on est plus amis.

M.T.- Je pense que maintenant, la classe commence à forner un groupe. Je pense que C. et M. pourraient maintenant travailler en groupe.

M.L.- Vous compter travailler jusqu'à la fin de l'année ou pas? Vous êtes assez mûrs pour faire un travail. Si vous pouvez le faire et ne le faites pas, c'est peut-être parce que vous n'en avez pas envie.

M.- Ce n'est pas juste de faire de la grammaire si tout le monde ne la fait pas.

Ph.- On est habitué à travailler dans une certaine concurrence.

M.T.- Oui, c'est important pour certains élèves de se comparer aux autres.

Pour eux les notes sont rassurantes et permettent d'avancer. Même les claques : si on fait une bétise, on reçoit une claque.

Mais il y en a beaucoup qui ne parlent pas... Il est important d'analyser ce fait.

G.- J'ai peur des examens, mais je crois que çà ne sert à rien.

M.T.- Il y a deux plans : il y a l'examen et l'épanouissement personnel, le plaisir qu'on peut avoir à travailler.

F.-Mais la réussite est aussi importante. Si un type sait baratiner, en général, il arrive loin. Cà sert dans la vie. Il faut connaître les choses. J'ai eu un problème cette année, et je m'en suis tiré, tandis que l'année dernière, j'aurais échoué.

M.T.- Ce que F. vient de dire paraît essentiel. Quand on est en situation d'échec, quand on est jugé, noté, sanctionné, il y a deux solutions : ou bien on accepte la note, ou bien... Il y a des cas d'élèves qui avaient des difficultés de lecture et puis d'orthographe, et puis zéro sur zéro, finalement l'école ne leur plait plus et tout cela, çà s'enchaîne... parce que peut être ils pourraient d'intéresser à d'autres choses, mais ils n'osent pas parce qu'ils se sentent jugés. Je crois qu'il est important de se défendre contre ces jugements.

<u>Par rapport au cadre du C.E.S.</u>

M.T.- Quel problème vous pose de sortir d'ici, de cette classe et d'aller dans un autre cours? (traditionnel).

B.- C'est différent.

J.P.- La non-directivité m'a appris à animer la directivité.

M.L.- Aimer?

J.P.- Oui, aimer ou subir, quoi!

M.T.- Je crois que je comprends ce qu'il veut exprimer. Finalement, il a pu aller au cours avec une attitude active,de participation. Non plus comme un élève qui subissait.

M.L.- Pourquoi quand au mois de janvier on a voté pour ou contre la non-directivité il y a eu une grande majorité qui a voté pour?

J.P.- Il y en avait une partie qui était neutre et qui a voté pour, pour avoir la possibilité de ne pas faire grand chose. Il y en a qui ont voté vraiement pour et il y en a qui ont vraiement contre.

M.L.- Qui sont les neutres? Pourquoi cette attitude?.

G. et d'autres.- J'y vois du bon et du mauvais.

M.L.- Qu'est-ce qui est bon et qu'est-ce qui est mauvais?

G.- Cà ne va pas parce que c'est trop tôt ou trop tard, je ne sais pas. Nous n'étions pas prêts à l'expérience. On était dans le traditionnel et tout d'un coup, la révolution.

M.T. Peut-être parce que je ne savais pas très bien au départ ce que j'allais faire. Je ne vous ai pas suffisamment préparés. Peut-être vous ne vous êtes pas sentis concernés.

M.L.- Quel serait pour vous le côté bon de l'expérience?.

J.- Je me suis découverte. Cà m'a fait comprendre que je travaille pour moi-même.

G.- La reflexion. La première réaction a été de ne rien faire, mais après il y a eu une réflexion.

X.- Très vite, il y a eu une organisation, peut-être pas pour tout le monde, mais j'ai su tout de suite quoi faire....

<u>Le professeur</u>

M.L.- Qu'est-ce que vous pensez de l'attitude de M.T.

V. et C.- Elle trouve toujours du bon dans nos textes, etc. Nous aurions peut-être désiré que le côté mauvais de ce que nous avon fait ou dit soit relevé.

F.- Elle nous a donné un départ. Si elle disait "oui" tout le temps, c'était pour nous permettre de nous organiser.

D.- On cherche à éviter les défauts.

M.T.- Ce qui est important ce sont les qualités. Tu peux les développer et çà va éliminer les défauts.

Les parents

M.L.- Quelle a été l'opinion de vos parents vis-à-vis de l'expérience?

Beaucoup.- Contre.

M.T.- Pourriez vous essayer de dire quels sont les points d'opposition?

Beaucoup.- L'avenir, le métier. Tout ce qui est nouveau pose des problèmes.

M.L.- Puet-être certains d'entre vous êtes en contre pour ne pas entrer en conflit avec vos parents, pour des raisons affectives.

M.T.- Il faut dire aussi que probablement les parents ont une vision de la classe à travers des élèves. Moi-même je me souviens d'avoir raconté des choses sur l'école à mes parents. Des vacheries qu'on faisait aux profs, etc. C'est une façon de s'affirmer soi-même.

J.P.- Les parents ont aussi une vision des jeunes dans l'ensemble... C'est le conflit des générations.

F.- Cà dépend des parents. Ils disent oui, mais,qu'est-ce que tu apprends de français?.

V.- Je ne suis pas tout à fait d'accord avec mes parents. Je me suis aperçue que ça va me servir l'année prochaine.

Conclusion

M.T.-Je crois que vous êtes maintenant en mesure d'exploiter l'enseignement directif, comme J.P. le disait. Vous vous distinguerez de la masse neutre des élèves. Vous seres des élèves vivants. Pour faire de la grammaire, vous n'avez pas besoin de professeur. Vous avez même des exercises corrigés. Moi, si j'essaie de faire le bilan, je crois que ça a apporté quelque chose à tout le monde, même à ceux qui n'y ont pas beaucoup participé. Simplement parce qu'une situation nouvelle oblige à réfléchir.

EVALUATION DE L'EXPERIENCE

EVALUATION DE L'EXPERIENCE A L'EGARD DU GROUPE-CLASSE

LES ELEVES

Il est très difficile d'évaluer cette expérience du point de vue du groupe-classe parce que presque tous les élèves affirment unanimement que le "groupe n'existait pas ". Quand on leur demande si ils se sont sentis écoutés ou refoulés par le groupe, ils répondent "écouté par une partie du groupe, refoulé par les autres".

Toutefois, en ce qui concerne "les sous-groupes", ils ne sont pas tout à fait d'accord. En lignes générales, tous acceptent la division fondamentale en ces deux grands sous-groupes desquels nous avons déjà parlé, mais quand l'on cherche à préciser, il y en a qui parlent d'un petit groupe de six "travailleurs" ; il y en a qui y ajoutent un troisième groupe, celui des "neutres"; il y en a qui parlent simplement des "groupes" comme une chose assez mobile et imprécise.

À cause de division en sous-groupes et aussi à cause de la rivalité qui existait entre eux, quand on cherche à évaluer l'expérience on se heurte à des sentences comme celles-ci: "cela (acquisition de nouvelles connaissances, ouvertures àde nouveaux intérêts, reflexion critique sur certains problèmes, etc) ne s'acquiert pas grâce au groupe. C'est une question de volonté personnelle et de personnalité" ou cette autre, "je préfère la méthode non-directive, mais avec les élèves sérieux qui ne foutent pas une expérience en l'air".

De ces phrases et d'autres semblables, l'on peut conclure que, d'après les élèves il n'y a pas eu de résultats valables pour tous,

mais de résultats partiels et variables, valables uniquement pour chacun des divers sousgroupes qui faisaient partie de la classe.

LES PROFESSEURS

Les autres professeurs de ces élèves de troisième ont été aussi témoins de l'experience que a eu lieu en classe de français. Ils ont suivi l'évolution des élèves et d'une façon ou d'autre ont pris parti pour ou contre elle. Pour quelques uns les "innovations" de M.T. ont été embêtantes, ont posé des problèmes dans leurs propres cours. Pour d'autres au contraire l'experience a été positive et a facilité leurs rapports avec les élèves. Voici des exemples des deux groupes.

Le professeur de mathématiques m'a dit:

"C'est une classe passionnante. Très, très intéressante. Du point de vue du travail il y a deux groupes: ceux qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas (faisant partie des deux groupes institutionnels).

Moi, j'ai l'impression que ceux qui ne travaillent pas ont voulu le changement et n'ont pas trouvé leur équilibre. Ils détestent le travail (qu'ils faisaient avant), mais ils n'ont pas trouvé une autre forme de travail".

Au contraire le professeur de travaux manuels était enthousiasmé:

"Au début ils faisaient un travail individuel sans cohésion au niveau du groupe. Il y avait un décalage entre ce qu'ils voulaient faire et ce qu'ils pouvaient faire. Puis je suis allé voir un cours de M.T. et on leur a posé le problème (aux élèves) et on est arrivé à définir un projet: un travail collectif qui pourrait être utilitaire, et l'on a décidé d'aménager une salle de classe.

Il y a eu des problèmes de groupe, mais tout a changé. Le travail a été formidable. J'ai l'intention de rependre ça l'année prochaîne" (1)

---

(1) Voir dans l'annexe le projet d'aménagement de la classe fait par les élèves.

Le professeur d'espagnol a dit:

"Cette classe est plus difficile que la 3B2. Il y a des élèves difficiles mais intéressants. Je crois qu'ils progressent. Je n'ai pas eu de problèmes de discipline. Pour moi le résultat est positif".

Pour sa part le professeur de Sciences Naturelle m'a commenté:

"J'ai eu beaucoup de conflits dans la classe pendant six mois. Pourtant de la façon dont écrivent ces élèves ont que cette troisième est nettement supérieur aux autres troisièmes.

Je crois que M.T. est trop attaché à la pédagogie. Elle se fait beaucoup trop de soucis..."

La professeur de travaux manuels des filles a remarqué:

"Ces élèves ont la capacité de prendre des initiatives et de se diriger presque elles-mêmes. Il y a beaucoup plus d'échanges, surtout en cuisine.

Elles sont très adultes. Je n'ai pas le rôle de professeur mais de conseillère.

Les élèves de 3b2 sont beaucoup plus réalistes. Ils ne raisonnent pas du tout.

En plus celle de 3B1 ont l'esprit critique".

Le professeur d'histoire-géographie était beaucoup plus sombre. Il m'a expliqué:

"J'ai cinq autres classes. Sans dédoublement. Il est très difficile de ne faire que des cours magistraux. Il est difficile aussi de tirer de l'audiovisuel tout ce qu'on pourrait en tirer. Je ne pouvais pas m'adapter à l'enseignement qui était donné en cour de français.

Quelques élèves voulaient m'obliger et ça a crée un conflit assez ennuyeux. Beaucoup de problèmes sont nés de cela. Il ya eu des élèves partisants d'un enseignement directif et d'autres qui préferaient un enseignement plus souple. L'hist-geo n'est pas obligatoire au Brevét. Normalement ils (les élèves) se tournent vers les Sciences Naturelles.

Pour moi l'expérience de M.T. a été un obstacle. Mes contacts avec les élèves

sont restés assez scolaires, et ils ne se sont pas livrés à moi. Si l'on compare ces élèves avec ceux des autres classes, peut être ceux-ci sont plus ouverts, mais cet esprit se trouve aussi dans un 5ème. Je ne peux pas savoir si ça c'est dû à la non-directivité.

Il y a eu l'influence de H, plus mûr, qui a profondement marqué la classe par sa présence. Sans lui, l'attitude de la classe n'aurait pas été la même. Lui a considéré comme supériorité intellectuelle sa maturité dûe à un retard scolaire. Il a catalysé la couptre qu'il y a dans la classe .

Pour faire une expérience comme delle de M.T. il faut qu'une équipe de professeur soit formée. Actuellement certains professeurs sont dans l'impossibilité de s'aligner sur cette expérience. Avec six heures et en demi-groupe, je me sentais associé à l'expérience."

Finalement voici un texte que m'a remis le professeur de technologie:

"La technologie dans cette classe (4ème, puis 3ème).

Premier contact très négatif, pour nos élèves de technologie, il y a deux ans, lorsque ces élèves entamaient leur classe de 4ème: les filles auraient préféré quelque enseignement directement et traditionnellement féminin (couture ou cuisine), les garçons jouaient déjà aux esprits forts, dédaignaient une matière qu'ils associaient à des activités non-nobles. Je ne prenais pas au sérieux cette attitude négative et même hostile, car je technologuais avec une autre quatrième où les rapports étaient vivants, francs et sympathiques (j'ai d'ailleurs pensé que la différence d'attitude était dûe au fait que l'enseignement de la technologie, là, était couplé à celui des mathématiques, et qu'un équilibre pouvait ainsi s'établir entre deux modes d'investigation complémentaires). L'année en tout cas s'écoulait sans plaisir , à voir ces mines renfrognées, les démarches avachies, les cahiers de compte-rendus embryonnaires, l'incuriosité systématique.

Ils ont repris leur collier de misère en septembre 71 avec le même cœur, mais, vers novembre, j'ai vu, assez stupéfait, une évolution se faire peu à peu dans la classe: non que soient apparues soudain des motivations scientifiques chez

les élèves, mais la disposition de l'hostilité envers la matière enseignée et envers moi, l'aisance interrelationnelle ont complètement modifié en un ou deux mois l'allure et le rendement de notre travail.

Il aurait fallu quelque temps encore, je pense, pour que les motivations se dessinent, mais ces lignes ne sont écrites que pour indiquer le profit que nous avons tiré de l'expérience menée en classe de français. Un seul détail: S, par exemple, muette et fermée pendant plus d'un an, a réussi à me dire (en juin 71) que mon comportement les avait vexés (sic) et qu'à présent elle aimait (sic) la technologie. (1)

---

(1). Voir dans l'annexe un texte d'une élève qui se réfère au même thème.

EVALUATION DE L'EXPERIENCE VIS A VIS DES INDIVIDUS

En éducation, où la "matière première" et les "produits" sont des individus, des élèves, une façon d'évaluer une expérience quelconque pourrait consister à chercher à voir les modifications ou changements qu'elle a déterminé chez les individus qui y ont participé.

Voyons quelques unes de ces évolutions:

"Le cours de français a été pour moi une véritable mutation dans ma vie d'adolescent. L'année dernière j'étais un garçon timide et complexé. Quand je voulais dire quelque chose m. voix s'étranglait, ma figure tournait au violet et mes propos devenaient complètement idiots et insignifiants.

Mes camarades m'ont dit que j'avais radicalement changé. Je suis décontracté et j'ai maintenant des facilités pour m'exprimer, beaucoup de complexes se sont évaporés, le résultat de tout cela c'est aussi un raisonnement plus compréhensif, unjugement plus réfléchi et des idées plus évoluées. Mon évolution m'a permis aussi de comprendre qu'il suffisait de faire un semblant de travail à la faveur de professeurs qui se font pas mal d'illusions sur leur méthode et aussi leurs soi-disants travailleurs ; leurs bons élèves bien sages et hypocrites dans la majorité."

"Tout jeune, j'avais des difficultés d'expression. J'ai donc commencé très tard à savoir m'exprimer. De plus, je n'étais pas suffisamment aidé de mes parents, qui sont plutôt matheux, et ont certaines difficultés en français.

Seulement la maîtresse d'école aurait pu me corriger et se pencher

sur mon cas. Mais voilà, la classe comprenait quarante élèves. Il m'était difficile de m'aligner sur les enfants de mon âge, car tout en restant correct, j'étais très complexé, flegmatique et indisciplné. Le français, "la bête noire" de mon instruction. Généralement ce sont les maths qui sont le point faible des élèves. Il arrive que pour certains d'entre eux ce soit le français. Je me comptais parmi ceux-là. Que ce soit en dictée, en grammaire ou en rédaction, le français était une matière à surmonter que j'ai acquise au fil des années, mais ce n'est pas encore brillant.

Réellement, j'ai souhaité dès l'âge de quinze ans un renouvement dans l'instruction. Je pensais déjà que de travailler en groupe pourrait plus m'apporter que de pencher tout seul sur un problème, quelle que soit la matière".

"En quoi ai-je changé depuis le début de l'année? Peut-être ai-je évolué en bien, mon caractère s'est petit à petit façonné, j'ai pris de la personnalité et je crois sincèrement que c'est grâce à la méthode non-directive. J'ai eu au début beaucoup de mal à comprendre ce qu'on attendait de moi, mais je crois à présent que si la classe s'organisait je pourrais fournir un travail constant. Les rapports avec M.T. ont été tout de suite simples et détendus. Mais en ce qui concerne la classe, j'ai eu du mal et j'en ai encore! à me faire comprendre. La méthode non-directive m'a aidé à m'ouvrir à un professeur comme je l'ai fait cette année car vraiement c'est la première fois que je me suis confiée. Au début j'étais sur mes gardes et puis au fur et à mesure de mes réductions je suis arrivée vraiement à être moins renfermée."

Pour finir trois manifestations d'élèves qui reflètent assez bien la situation de conflit dans laquelle les élèves se sont trouvés à cause de l'expérience. D'une part le goût pour la "méthode", d'autre part le remords ou le regret de n'avoir pas suffisamment travaillé" (1)

"Mais on a perdu une année de français !!!

Non, on a gagné une chance de s'extérioriser, de ne pas dire des bêtises qu'une classe directive peut sortir."

"Peut-être qu'on a perdu une année en dictées, questions, explications de textes, mais entre perdre une année de travail et en gagner une pour soi, je crois que le choix ne s'impose pas."

"A vrai dire, je n'ai rien appris depuis le début de l'année sauf à écouter".

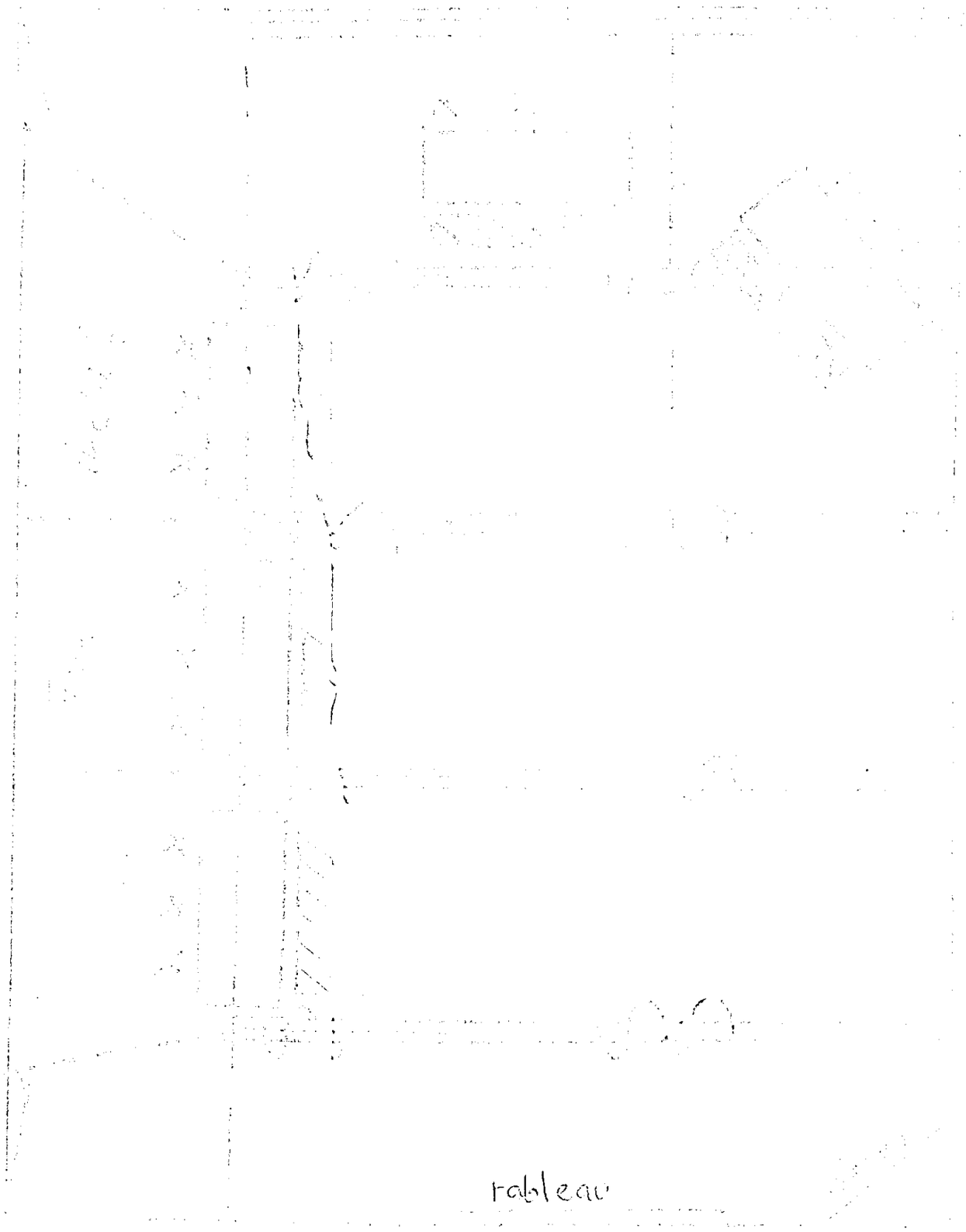
(1) Il faut noter que l'impression de n'avoir pas fait "grammaire" est plus une idée dûe au fait qu'on ne les obligeait pas a en faire qu'à une réalité. (Voir à ce propos le résumé des activités de la classe en cours de français.)

Les élèves de 3ème B.d, ne trouvant pas la disposition des salles de classe propre à l'enseignement qu'ils souhaitent, ont élaboré l'aménagement d'une salle qui réunirait l'avantage de tout [illegible] en classe entière tout en accommodant les travaux sous groupes.

Ils vous soumettent ce projet d'aménagement pour vous demander votre grande [illegible] vos critiques.

Les élèves de 3ème B.d

Plan masse: option salle 228



éclairage

lumière solaire

banquette

x chaise

cloison amovible

5) Projet d'aménagement d'une table pouvant les combinaisons suivantes :

1) travail individuel
2) travail en groupe 2 - 3 - 4 - 6
3) travail en ensemble

Projet d'aménagement de table

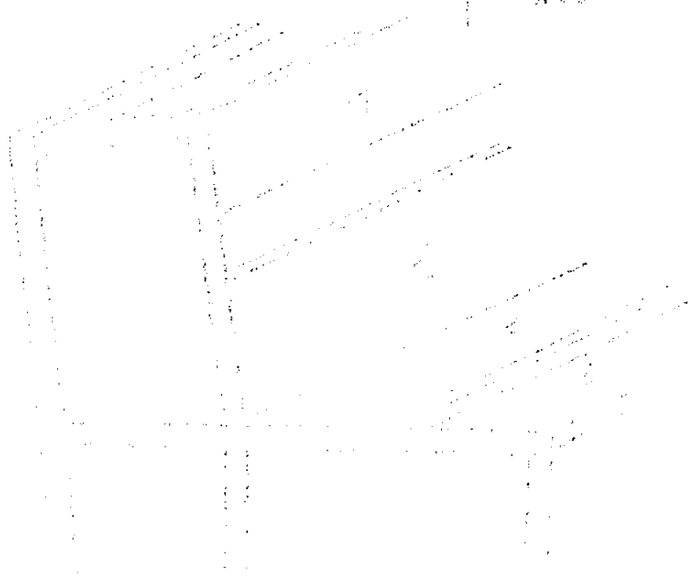
Ce qui existe

Ce qui va exister

[illegible]

Projet d'aménagement

Système de glissière



REDACTION

" La technologie

La première année de techonologie ne m'avait pas du tout passionnée. Je ne comprenais rien et celà ne m'interessait pas, je ne cherchais pas du tout à comprendre. Cette année même si je ne comprends pas tout celà m'ennuie moins que l'année dernière et je cherche à comprendre des choses. Je crois que ce changement est général dans la classe à part pour quelques uns qui s'y interessaient déjà l'année dernière. Les Travaux Practiques deviennent de plus en plus interessants, et certains sont même amusants. L'année dernière la techno était pour moi du temps perdu et j'avais hâte que celà finisse Avant je pensais que celà ne servait à rien sourtout pour les filles. Les garçons se "passionaient" déjà davantage. Au début de l'année le "changement" ne s'est pas fait du jour au lendemain. M.T. y a surement beaucoup aidé en nous incitant à dialoguer avec le professeur qui de son coté a essayé de nous y interesser progressivement en nous parlant un peu d'autres chose que de la techonologie par exemple de science-fiction ou d'autres choses qui nous faisaient dériver sur la techno. On commençait à trouver le prof sympa en même temps que nous nous interessions à la techno. Maintenant arrivés à la fin de l'année l'ambiance est meilleure."