

# cahiers pédagogiques

22

## 109

décembre 1972

●  
mensuel pendant  
l'année scolaire

29<sup>e</sup> année

●  
le n° : 4 F

à  
propos  
d'Illich

★ Un thème en 5<sup>me</sup> : la mer ★  
Une enquête : notre école ★ En  
1<sup>re</sup> : Rousseau et la nouvelle  
critique ★ biologie et physique  
pour la 1<sup>re</sup> AB ★

Bernard DEFRANCE  
131, av. Firmin Didot  
93190 Livry-Gargan  
(1) 927.76.38

**Comité de rédaction :**

*Présidents d'honneur :*

Gustave MONOD † et  
Edmée HATINGUAIS †

Jean-Pierre ASTOLFI  
Christine BOUCHERIE  
Daniel BRIOLET  
Suzanne CITRON  
Michel COSEM  
Jacques DAVID  
Cécile DELANNOY  
Jean DELANNOY  
Georgette DUVILLARD  
Georges GAZAIGNES  
Paulette GOUJON  
Jean-Paul GOUREVITCH  
Robert HUMM  
Marie-Louise LOPEZ-PINO  
Claude LUPIANEZ  
Raymond MALLERIN  
Roger UEBERSCHLAG  
Jacques VIDAL  
Françoise VILLIERS  
Gilbert WALUSINSKI

**Direction :**

Jean DELANNOY, 11, av.  
de Tamamès - 64200 -  
BIARRITZ. T. (59)24.09.76

**Rédactrice en chef :**

Cécile DELANNOY, 14,  
passage Robin - 44000 -  
NANTES. T. (40)74.78.58

**Secrétaire générale :**

Andrée MAZERAN, 236,  
bd. Raspail. 75014-PARIS  
Tél. (1)326.71.29

**Secrétaire de rédaction :**

Georgette DUVILLARD,  
20, avenue du Stade -  
69200 - VENISSIEUX.  
Tél. (78)70.03.23

**A propos d'Illich** 3  
*J. VIDAL*

**Illich et le CIDOC** 4  
*Interview de F. de l'ESPINAY*

**Colloque** 6  
*avec la participation de Eugène ANGELIER, Pierre BARBERIS, Guy BERGER, Marie-Joëlle DARDELIN, François de l'ESPINAY, Jean-Claude FILLOUX, Raymond FONVIELLE, Bernard GINESTY, Daniel HAMELINE, Georges LAPAS-SADE, M. LEONHARDT, René LOURAU, Jean PETITE, Didier PIVETEAU, Paul THIBAUD, Etienne VERNE*

**Illich = Murras + Aristote** 15  
*J. PERUCAUD*

**Une critique radicale** 16  
*H. GINTIS*

**Français en Cinquième : le thème de la mer** 19  
*M. COULOMBE*

**Un exemple d'enquête : notre école** 20  
*d'après A. BRILLET*

**Une page de Rousseau à la lumière de la nouvelle critique** 22  
*J. DAVID*

**Sciences en Première littéraire : biologie, physique** 25  
*J. TREPEAU, N. MOSSER*

**ABONNEMENTS**

L'abonnement suit l'année scolaire quelle que soit la date à laquelle il est souscrit.

Pour 1972-1973, dix numéros seront servis aux abonnés, ces numéros paraissant vers le 15 de chaque mois.

En transmettant votre abonnement, tenez bien compte des recommandations portées sur le bulletin concernant le règlement.

**tarif annuel**

France : 30 F  
Etranger : 35 F

**C.E.L. - B.P. 282**

06403 CANNES  
CCP 115-03 Marseille

# courrier

## PEDAGOGIE ET CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT

(...) Je me méfie beaucoup de la PEDAGOGIE, qui ne doit être, dans son essence, qu'une émanation du fond même de la personnalité de chacun. Je redoute au plus haut point les méfaits de la pédagogie qui deviendrait officielle par le biais d'études pédagogiques poussées et par l'intermédiaire d'inspecteurs tâtilons (tel celui qui, l'an dernier, reprochait à mon stagiaire de n'avoir fait parler les élèves qu'à la 28<sup>e</sup> (?) minute — ce qui était faux d'ailleurs).

Il faut insister surtout sur le contenu de l'enseignement et le contenu du cerveau de l'enseignant.

La pédagogie ne saurait en aucun cas suppléer le manque de science de l'enseignant qui est la condition fondamentale de son aptitude éventuelle à enseigner. Je pense que les Cahiers devraient insister sur ce point. D'autant plus que les expériences novatrices signalées par ses différentes livraisons, si elles apportent des éléments de réflexion très positifs à ceux qui ont le bagage nécessaire pour les dominer, risquent d'entraîner certains autres à des catastrophes. D'autre part chacun a son caractère et il me paraît indispensable aussi d'insister sur le fait que la « vraie pédagogie » d'un enseignant doit être comme une émanation de sa propre nature et non une imitation servile — ce que tendraient à vouloir certains administrateurs et inspecteurs — de consignes et de modèles extérieurs à sa personnalité. Ainsi, par exemple, le cours magistral n'est pas forcément condamnable en soi — mes élèves le réclament ! — et le dialogue quasi permanent n'est pas idéal en soi. Tout dépend du professeur, des élèves, des questions traitées, de l'horaire (on ne peut faire exactement la même chose à 8 heures et à 17 heures !) et de mille autres données.

Quand j'évoquais la nécessité d'insister sur le contenu, je

pensais aussi à autre chose : aux programmes ! Les élèves ont soif d'apprendre lorsque ce savoir leur paraît utile. Je songe aux Premières et aux Terminales en histoire et géographie. Ils sont très préoccupés — sauf une infime minorité, bien sûr — par le problème fondamental de notre époque : le conflit entre le libéralisme et le marxisme. Les programmes en tiennent-ils vraiment compte ?

A ce sujet, la réforme proposée pour le second cycle a un côté scandaleux en ce qu'il est réactionnaire au sens propre puisqu'il va à l'encontre de la réalité d'aujourd'hui. Faire étudier les pays marxistes et libéraux (U.S.A. et Tiers-Monde non révolutionnaire) en Première, avant d'avoir la maturité nécessaire et le vocabulaire approprié, signifie enlever à cette étude son sérieux et son impact. Ou bien les élèves se raseront, ou bien — ce qui est pire encore — ils comprendront mal et deviendront de faux marxistes ou de faux libéraux. Quant à placer en Terminale l'étude de la France, de sa grandeur, etc. Cocorico ! mais cela va à l'encontre des interdépendances du monde d'aujourd'hui (comme l'étude successive des régions d'ailleurs).

Contenu encore : la question des révolutions. Les jeunes veulent la révolution ou la refusent, c'est leur droit. Mais est-ce que les programmes, surtout ceux qui sont annoncés, permettent de faire de ce problème une étude objective, alors qu'ils relèguent au steeplechase de Troisième le soin d'étudier 1789 et le XIX<sup>e</sup> siècle et en Première les révolutions bolchéviques et chinoises ?

P. D., Roanne

## PEDAGOGIE ET REALITES

... Bien entendu, je désapprouve tout à fait la sanction prise contre vous, bien que

j'aie parfois l'impression que pas mal de ceux qui font de la « pédagogie » leur dada ont tendance à penser et à vivre en vase clos, ou tout au moins dans de petits cercles fermés, et à se boucher les yeux sur les réalités économiques, sociales et politiques.

Pour ma part, j'estime que parler de rénovation de la pédagogie n'est qu'une vaste blague, si l'on ne pose pas en même temps des problèmes essentiels tels que l'allègement des classes, et des horaires des maîtres ; la formation des maîtres ; la revalorisation des traitements des enseignants ; la création des nombreux postes de titulaires nécessaires ; la suppression de l'auxiliaariat, ce sous-prolétariat intellectuel archi-exploité et archi-brimé.

Sans doute mets-je les pieds dans le plat, et je remue, mais, que voulez-vous, il y a assez d'années que je supporte cette infecte politique ségrégative et avaricieuse pour avoir le droit de dire crûment ce que je pense.

T. (63-Thiers)

## CULPABILISATION ET POLITIQUE

La mesure qui frappe les Cahiers pédagogiques me paraît arbitraire. La démocratie à l'occidentale doit assumer toutes les conséquences de la liberté de l'information. C'est pourquoi je maintiens mon abonnement aux Cahiers, bien que je ne sois pas du tout d'accord avec les derniers numéros. Tout d'abord, je ne crois pas à l'irresponsabilité du comité directeur dans l'orientation prise peu à peu par la revue. On ne publie que ce que l'on choisit. Sans doute, on peut préférer un numéro gonflé à un numéro squelettique ; mais il faut avoir le courage de ses choix.

Ce qui me déplaît dans vos derniers numéros, ce n'est pas la partie constructive, c'est la critique. Certains de vos articles me rappellent ces « baratins » assez sordides auxquels

se livrent les aumôniers de choc pour culpabiliser leur public. Or, je sais que de l'anxiété, de la culpabilité, on ne tire rien de bon. Le psychologue ne commence pas à dire au patient qu'il est malade, vous le savez bien. Il abonde d'abord dans son sens, il accepte sa vision des choses. A votre façon, vous ne cessez de moraliser. D'autre part, quand vous liez la transformation de l'école à la transformation en profondeur de la société, vous savez que vous n'êtes pas honnêtes ; ou bien, il s'agit là d'un truisme (on a toujours lié les deux, dans tous les systèmes politiques et philosophiques ; le faire n'a donc rien de nouveau, ni d'utile), ou bien vous voulez dire qu'avec une transformation particulière de la société, l'école serait rénovée : mais alors, pourquoi ne pas dire précisément quelle transformation pratique de la société vous souhaitez ? Que faut-il faire, pour qui voter, à quel groupe terroriste s'affilier, quels sabotages organiser ?... Pourquoi tout ce flou ?

A supposer que l'école soit en progrès, non pas parce qu'il y a malaise quelque part, mais parce que tout évolue toujours, pourquoi mettre la pédagogie à la remorque de telle ou telle praxis politique ? Les Cahiers ont attiré contre eux les foudres du pouvoir ; toutes sortes d'intérêts se liguèrent pour leur nuire ; mais il semble que l'agressivité des Cahiers cherchait cette consécration, cette crucifixion. Il y a des problèmes dans les lycées, peut-être pas toujours ceux que vous évoquez. En tout cas, ce n'est pas en culpabilisant tout le corps enseignant que vous aiderez élèves et professeurs à trouver une certaine sérénité. La mode était à l'angoisse il y a déjà un siècle : les intellectuels trouvaient confortable et séduisant de poser aux tourmentés. Je crois que la mode évolue ; en tous cas, la psychologie nous montre que ces états dépressifs sont peu propices à l'action, à la rénovation et au progrès.

J'espère que, devenus libres de toute aide, les Cahiers ne

se croiront plus obligés de fronter leur banquier pour prouver qu'ils sont indépendants, et qu'ils donneront des échos, non pas des états névrotiques de quelques groupes sociaux, mais de l'authentique recherche pédagogique.

M. P. (77-Avon)

Au fond, deux reproches dans cette lettre :

1. Nous culpabilisons nos lecteurs.

— Ce n'est pas l'opinion de tous : « Les Cahiers m'ont sou-

vent apporté idées, courage et espoir dans les moments désespérants » (lu au dos d'un chèque). Les numéros généraux que vous trouvez culpabilisants (Handicaps, 102 - Groupes autonomes, 103 - Quelle éducation ? 106) alternent autant que possible avec les numéros plus concrets, donc plus rassurants (Poésie, 101 - Technologie, 104 - Lire, 105), et à l'intérieur de chaque Cahier nous essayons de maintenir l'équilibre entre les problèmes quotidiens de la classe et la réflexion à plus longue portée.

— L'inquiétude pédagogique n'a rien d'une névrose et peut être une vertu positive.

— Je ne vois guère dans la situation actuelle ce qui permet d'encourager le lecteur à « une certaine sérénité ».

2. — Nous politisons la pédagogie, tout en restant dans le « flou ».

— Les rapports entre l'école et la société ne paraissent pas être matière à truisme. On n'a pas du tout toujours lié les deux, et certains voudraient réduire la pédagogie à des recettes élaborées en vase clos, comme si on pouvait en faire sans une idée de l'homme et de la société. Nous avons charge d'élèves et souhaitons changer la vie scolaire, dès aujourd'hui,

mais en même temps nous entendons conduire une réflexion plus profonde sur les finalités de l'école.

— Quant au « flou », il est en effet voulu, mais pas comme vous le croyez pour cacher quelque sombre manœuvre. Nous nous refusons à nous aligner sur un parti ou sur une tendance politique quelconque. Nous entendons être un lieu de rencontre entre tous les enseignants de base qui veulent changer l'école, et nous nous efforçons de provoquer des confrontations. Pas étonnant si les voix sont parfois discordantes, et pas besoin, pour l'expliquer, de penser à Machiavel.

# BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL POUR LE SECOND DEGRE

## Numéros parus :

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 1. La conquête du Far-West (I)         | 11. L'affaire Dreyfus (I)   | 21. Transmission de la vie chez les animaux | 31. Le bouddhisme                       |
| 2. Le volcanisme en Auvergne (I)       | 12. L'affaire Dreyfus (II)  | 22. Pourquoi la guerre de 14-18 ?           | 32. Bertolt Brecht et l'hitlérisme      |
| 3. La conquête du Far-West (II)        | 13. L'automobile et ses problèmes                                   | 23. Introduction à la botanique             | 33. Visages du Maghreb                  |
| 4. Albert Camus                        | 14. Pièges à soleil   | 24. La littérature engagée                  | 34. Lénine, bâtisseur de l'U.R.S.S.     |
| 5. La Révolution d'octobre             | 15. L'Italie au début du XIX <sup>e</sup> siècle (d'après Stendhal) | 25. L'Amérique précolombienne               | 35. La protection de la nature          |
| 6. La vie, son évolution, ses origines | 16. Combien d'Hiroshimas ?  | 26. An english technical high school        | 36. Poèmes d'amour et d'amitié          |
| 7. Stendhal                            | 17. Transmission de la vie chez les plantes                         | 27. La Commune de Paris 1871                | 37. Etude géographique de ma commune    |
| 8. La conquête des droits ouvriers     | 18. L'anarchisme  | 28. La Commune de Paris (documents)         | 38. Le travail féminin                  |
| 9. La publicité                        | 19. La peine de mort  | 29. Poésie d'humour                         | 39. Transmission de la vie chez l'homme |
| 10. L'automobile et ses mythes         | 20. L'Indien aujourd'hui aux U.S.A.                                 | 30. La Commune de Paris: la répression      | 40. Les arbres et nous                  |

Adresser les commandes à C.E.L. BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115-03 Marseille - le n°: 3,50 F

## A paraître :

La seconde guerre mondiale commence en Espagne — L'arbre dans la civilisation — Une ferme en Champagne — Poèmes de révolte et d'espoir — La science-fiction — L'agrochimie — Le troisième âge — L'homme au travail — A la rencontre de Picasso — L'arbre et les artistes.

## Parmi les nombreuses BT2 en préparation, quelques titres :

Marcuse — Le mythe du bon sauvage — Le Jansénisme — Les Noirs et la France — Biologie de l'hérédité humaine.

## Aidez-nous :

- à trouver des sujets
  - à contrôler des dossiers
  - à fabriquer des BT2
- à chercher des compléments d'information sur les BT2 déjà parues
- à diffuser la revue

## Voici la liste des responsables à qui vous adresser :

C.R.A.P.  
Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques

Geneviève LEGRAND  
Mas du Tilio - 06250 MOUGINS

I.C.E.M.  
Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement Freinet)

Michel E. BERTRAND  
Place Henri Bergia - 06400 CANNES

responsables généraux de la co-édition assurant la coordination entre les commissions. Leur écrire pour proposer des sujets, des auteurs, des expérimentateurs de dossier, pour tout ce qui concerne le problème d'ensemble des B.T.2.

# à propos d'Illich

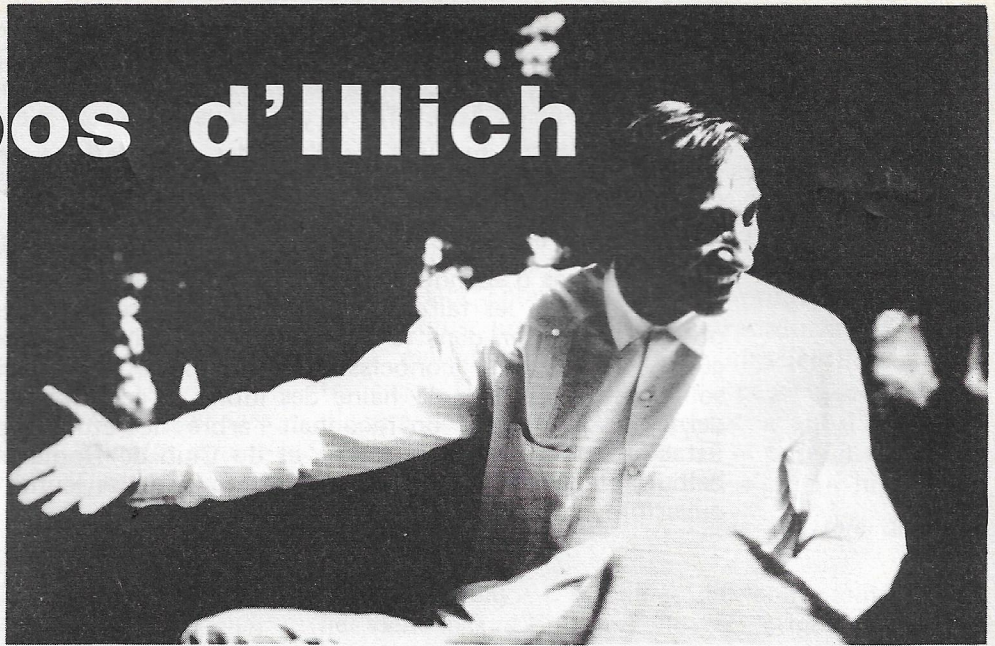


Photo Jacques VIDAL

*Si nous consacrons un dossier à la pensée d'Illich, ce n'est pas parce que tout le monde en parle. C'est parce qu'Illich remet en question le sens de notre travail. A l'interrogation qu'il nous pose, les pages qui suivent ne prétendent pas répondre définitivement: on y verra s'affronter des opinions contradictoires et ce Cahier nous paraît porter honnêtement son titre, même si le responsable du dossier ne cache pas ses sympathies. L'ensemble est-il trop ou pas assez illichien ? A nos lecteurs de le dire dans les pages de "Courrier" qui leur sont ouvertes.*

*Quant au Cahier dans sa totalité, on y remarquera sûrement un passage abrupt du dossier central aux comptes rendus pédagogiques qui le suivent. Nous sentons parfaitement cette contradiction, et n'essayons pas de la camoufler, car elle nous paraît refléter exactement la situation de beaucoup de lecteurs: "supprimer l'école ? J'accepte d'en discuter et d'y réfléchir. Mais, demain matin, je fais classe". Cette ambiguïté correspond d'ailleurs à la double vocation des Cahiers, telle que l'a définie notre numéro de septembre: être un lieu de rencontre ouvert à ceux qui veulent améliorer l'école comme à ceux qui veulent la transformer radicalement, au besoin la dépasser.*

J. D.

"Une alternative illichienne est-elle possible ?" c'était le thème d'un colloque organisé par les *Cahiers pédagogiques* à Paris le 24 juin. L'assistance comprenait en majorité des pédagogues, enseignants de tous niveaux, sociologues de l'éducation, psychopédagogues. Les débats s'orientèrent donc vers les problèmes de l'école, alors qu'Illich ne cesse de rappeler qu'il n'est pas un pédagogue et que son intérêt pour l'école n'a été qu'une étape dans sa critique générale des institutions et de la société. Peut-être l'école a-t-elle une fonction privilégiée de moule institutionnel et mérite-t-elle à ce titre une attention particulière, mais le lecteur de ce Cahier doit garder à l'esprit que la critique illichienne englobe les problèmes scolaires, les dépasse, et cherche leur solution au cœur de la société.

Ce dossier n'est pas une somme, encore moins un digest de la pensée d'Illich. Il voudrait plutôt donner envie de le lire (voir en page 18 une bibliographie).

Lorsqu'on a eu la chance d'approcher Ivan Illich, on a pu apprécier combien des hommes de cette trempe sont stimulants: une pensée bondissante comme l'homme que l'on rencontre à Cuernavaca, quand il ne court pas le monde, debout, ou accroupi sur un puncho mexicain, presque jamais assis. Excitation ? non; vibration intense plutôt: une pensée frémissante, brutale, parfois elliptique jusqu'à l'apparence de l'incohérence, qui bouscule nos habitudes cartésiennes de la preuve logiquement administrée, une vigueur qui explose dans la formule comme dans le rire, à l'image des floraisons exubérantes des terrasses du CIDOC. Le sourire aussi et l'amitié.

On peut lire Illich par le petit bout de la lorgnette, le mettre en contradiction avec lui-même; c'est facile et c'est vain. Il y a chez lui une certaine coquetterie à choquer, une élégance presque aristocratique à ne pas chercher à convaincre, une brutalité même, faite d'estime pour son interlocuteur ou son lecteur. Pas de "captatio benevolentiae",

une empoignade directe. Il aime la critique, pourvu qu'elle ne vole pas bas: il nous a lui-même envoyé et recommandé le texte d'un professeur d'Harvard dont vous trouverez des extraits pages 16 et 17, et qui, vous le verrez, n'est pas tendre à son égard.

Il est une autre manière de l'aborder, emphatique comme dirait Rogers, non pas inconditionnelle: accepter de se laisser bousculer dans ces certitudes que nous tenons hors du champ de la discussion: foi dans le progrès, la croissance économique, la promotion par l'école, l'éternité de l'institution scolaire et de notre organisation sociale.

Il ne s'agit pas d'abandonner à la légère des idées pour lesquelles tant d'hommes se sont battus, mais de les faire descendre de l'empyrée où elles meurent, idoles désincarnées, pour les relancer dans la bataille et leur faire retrouver, peut-être, une nouvelle vigueur. Illich est un iconoclaste. De son passé religieux il a peut-être gardé, comme le souligne D. Piveteau, la haine des idoles. L'école serait-elle le Moloch des temps modernes? Aux fruits on reconnaît l'arbre: les études de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet pour l'école, du M.I.T. et du Club de Rome pour la croissance, la recherche balbutiante encore d'une contre-culture chez les jeunes nous imposent d'écouter avec ouverture et attention ces voix.

Jacques VIDAL

*empathique*

## ILlich ET LE CIDOC

*Sur une colline dominant la ville de Cuernavaca, avec, au fond, les neiges du Popocatepelt, le CIDOC (Centre de Documentation Interculturelle) est à la fois une abbaye bénédictine où le silence est de rigueur, un campus américain, un paradis de fleurs, un forum permanent où jeunes et vieux, chevelus ou non, suivent ou donnent librement des cours, débattent de tout et de n'importe quoi, un cornet d'ananas ou un coca-cola à la main. L'institution appartient à des Mexicains qui en assurent la direction.*

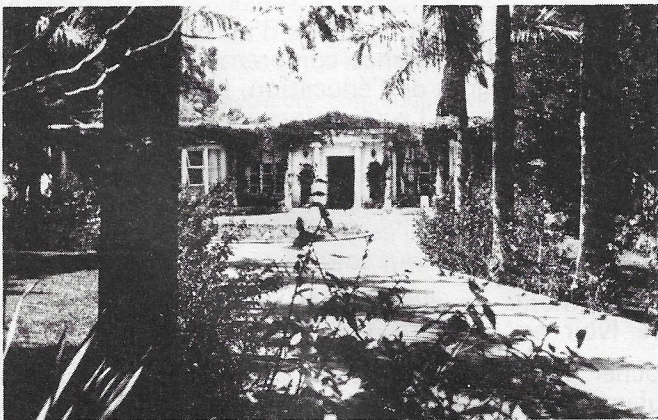


Photo Jacques VIDAL

*C'est aussi le lieu où Ivan Illich réunit régulièrement des séminaires dont les participants viennent du monde entier, médecins, pédagogues, juristes, architectes, etc. confronter leurs points de vue et rechercher de nouvelles voies pour notre société. Illich n'est pas un solitaire: il est au centre d'une intense circulation d'idées et de documents.*

*Le CIDOC est encore un centre d'enseignement de l'espagnol, une imprimerie, une maison d'édition et de diffusion...*

*C'est enfin, sans doute, un des plus beaux lieux du monde et de la douceur de vivre.*

*François de l'Espinay, ami d'Ivan Illich, habite Cuernavaca où nous l'avons rencontré. Il est lié au CIDOC depuis huit ans.*

*— A vivre au CIDOC on s'aperçoit qu'il est surtout fréquenté par des intellectuels nord-américains assez riches pour y venir et y vivre, d'autant que l'entrée n'est pas libre, pourquoi?*

**F. de l'Espinay.-** Le CIDOC est une réalisation très imparfaite car elle doit survivre dans le cadre d'un monde déjà structuré par le capitalisme. Mais l'idée de base est une idée pour le futur: permettre à des gens de se rencontrer, d'étudier et d'enseigner n'importe quoi, gratuitement, en ce sens qu'il n'y a ni demande ni délivrance de diplômes: j'ai vu des gens au CIDOC qui n'avaient aucune scolarité. Un ouvrier de Cuernavaca, s'il veut venir, le peut; étant latino-américain, il ne paie rien.

*— Quel est le but du CIDOC?*

**F. de l'Espinay.-** Au départ, le CIDOC a eu comme but l'intérêt porté à l'Amérique latine. Puis Illich a évolué, comme tant d'autres, qui se sont rendu compte que l'Amérique latine ne trouverait pas son propre chemin, car le patron de développe-

ment qu'elle se fixe est l'Amérique du Nord. Le latino-américain ne pourra trouver quelque chose de nouveau s'il reste aliéné dans son idéal de recherche même.

Pour la transformation du monde, l'intérêt doit se porter sur les transformations de structure en Amérique du Nord. CIDOC est alors devenu une espèce de centre de pensée et de prise de conscience pour accompagner et aider les transformations en Amérique du Nord, et par ricochet en Amérique latine, à travers le modèle.

— *On rencontre peu d'hommes politiques, au sens traditionnel du terme, au CIDOC, et cette dimension semble même faire souvent défaut quand on lit les ouvrages d'Illich.*

**F. de l'Espinay.**- Il est évident que le jour où une institution comme le CIDOC deviendrait un instrument politique, elle ne serait plus tolérée ici. Cependant, je pense que l'analyse d'Illich est plus destructrice que l'analyse marxiste. Le capitalisme a appris à vivre au sein de l'analyse marxiste, il n'a peut-être pas encore appris à vivre en face d'une pensée aussi corrosive que la pensée d'Illich : il attaque toutes les institutions qui font la base de la société présente : éducation, santé publique, architecture, etc.

La pensée d'Illich n'est pas politique, mais sa traduction ne peut être que politique. Cette pensée atteindra sa plénitude lorsqu'elle sera reprise par des politiques.

— *En Europe, il semble paradoxalement trouver un écho, surtout dans certains milieux dits "gauchistes" et dans une certaine droite "éclairée"*

**F. de l'Espinay.**- La "droite éclairée" peut trouver quelque chose d'intéressant dans les arguments d'Illich pour se conserver. Mais elle ne peut aller au bout. Ceux qui voudraient adopter la pensée d'Illich ne pourront être que des hommes en recherche d'un socialisme humain.

— *Le lecteur d'Illich reste souvent sur sa faim quand il s'agit de passer aux réalisations concrètes.*

**F. de l'Espinay.**- Illich n'est pas un homme de réalisations concrètes. Lorsqu'il part dans le domaine des exemples concrets, c'est terrible ! Faire une critique littérale des articles d'Illich, c'est un jeu d'enfant. Illich découvre d'abord l'Idée, il a une intuition, qu'il va ensuite s'attacher à prouver en étudiant énormément. Pour prouver ses idées, il a acquis une érudition extraordinaire. Certes, cette méthode n'est peut-être ni scientifique... ni française. Dans un sens, il n'a peur ni de dire ni d'écrire des bêtises, et il en écrit ; avant d'arriver, il procède par approximations. Il se base aussi beaucoup sur la recherche du passé, c'est un historien.

— *Quelle est, à votre avis, l'idée centrale de son œuvre ?*

**F. de l'Espinay.**- C'est l'idée de "convivialité". Elle ne vient pas d'Europe, elle est latino-américaine. Ici, en Amérique latine, les hommes savent se rencontrer, plus que dans l'amitié autour d'un verre, mais dans une rencontre vitale. C'est une civilisation de la rencontre.

Illich a découvert cette valeur qu'il appelle "convivialité" et qui, pour lui, est incompatible avec les impératifs d'une civilisation productiviste. Il faut trouver des structures du monde qui permettraient de garder ou de retrouver cette convivialité. Il faut rendre les instruments sociaux aux individus et pour cela fixer des limites à la croissance. Tant à l'Est qu'à l'Ouest, nous sommes dans des structures productivistes qui éliminent la convivialité. Il est curieux de voir que c'est ce que le Cubain reproche le plus à son gouvernement : la perte de la convivialité.

— *Au fond, cette idée n'est pas de lui ?*

**F. de l'Espinay.**- Illich n'invente pas : il a l'intuition de ce qui existe et il le parle. Il ne fait peut-être pas autre chose que de mettre au clair ce que beaucoup pensent, obscurément.

*(Propos recueillis par Jacques VIDAL)*

*Voici quelques citations d'Illich que nous proposons à votre réflexion critique. Elles sont toutes extraites du livre Une Société sans école, paru aux Editions du Seuil.*

« L'école est en butte à des critiques multiples ; elle est devenue un problème social et les gouvernements dans le monde entier tentent des expériences nouvelles... L'état d'esprit d'un certain nombre d'éducateurs ressemble fort à celui des évêques après le dernier concile. Les programmes des écoles « nouvelles » évoquent les liturgies des messes « folk » ou « rock ».

Ivan ILLICH

« A la recherche qui ne vise en fait à découvrir que de nouvelles méthodes de « gavage », il faut opposer une autre recherche qui entreprenne de concevoir de véritables « réseaux de communications » à dessein éducatif, par lesquels seront accrues les chances de chacun de faire de chaque moment de son existence une occasion de s'instruire, de partager, de s'entraider. »

Ivan ILLICH

# colloque

*Près d'une centaine de participants se pressaient le 24 juin à la Maison Internationale qui nous accueillait, passage Dauphine à Paris.*

*Plusieurs heures de débats souvent vifs, parfois confus, mais dont l'enregistrement fut malheureusement assez défectueux. Nous l'avons regretté, car nous avons perdu ainsi bien des interventions ; que leurs auteurs veuillent bien nous le pardonner.*

*Les ciseaux ont aussi beaucoup travaillé pour réduire la matière qui nous restait aux dimensions de ces quelques pages. Nous espérons n'avoir pas trop défiguré par des coupures la pensée des auteurs de ces lignes, surtout en les faisant parfois dialoguer avec des partenaires qui étaient... dans une autre salle. Les passages en caractères italiques ont été soulignés par nous.*

*Merci enfin à tous ceux qui sont venus enrichir ce colloque de leurs idées ou de leurs interrogations.*

« L'école est devenue la religion mondiale d'un prolétariat modernisé et offre ses vaines promesses de salut aux pauvres de l'ère technologique. »

Ivan ILLICH

## DIAGNOSTIC

P. THIBAUD (1). — Le budget de l'Education Nationale est celui qui organise la répartition la plus favorable aux riches, c'est connu. Pourquoi ne donnerait-on pas à tout le monde un temps d'enseignement pour toute sa vie, qui serait à prendre à l'âge qu'on voudrait ?

On n'est pas obligé d'apprendre au début de la vie. A condition de faire sauter la structure scolaire qui prétend juger les enfants, les orienter, les classer, on peut faire des structures éducatives bien meilleures.

E. VERNE (2). — Nous savons maintenant que c'est pour des raisons qui ne sont pas simplement idéologiques ou politiques, mais d'abord strictement économiques que tous les enfants ne sont pas scolarisés. Il y a proportionnellement de moins en moins d'enfants à l'école dans le monde. Si le Niger veut scolariser tous les enfants de 6 à 10 ans, il doit multiplier par huit son budget national.

(1) Paul THIBAUD, rédacteur en chef de la revue *Esprit*.

(2) Etienne VERNE, directeur de la revue *Orientations*.

(3) Jean PETITE, responsable pédagogique du S.N.E.S.

(4) Guy BERGER, Sciences de l'éducation, Université de Vincennes, Paris VIII.

(5) Raymond FONVIELLE, psychopédagogue, instituteur.

J. PETITE (3). — L'école ! je ne sais pas ce que c'est ; l'école élémentaire en France ne peut plus exister telle qu'elle a été. Elle doit être transformée. Au niveau du second degré, l'école traditionnelle n'a plus aucun sens ; effectivement il y a un hiatus entre l'institution ancienne et une réalité qui malheureusement n'est pas institutionalisée. Je dirai que nous n'avons pas les institutions pour les besoins scolaires d'aujourd'hui.

## Un problème radical

G. BERGER (4). — Je pense qu'il y a un problème radical de l'école aujourd'hui. Il ne permet pas de dire qu'il faut tuer l'école, il permet encore moins de dire qu'on fera la révolution en tuant l'école ; mais c'est un fait central et fondamental qu'on ne peut évacuer en disant « on pourrait avoir de meilleurs maîtres ». Imaginez qu'on ait de « bons maîtres » et que tous les gosses passent de l'enseignement supérieur dans une société qui reste la même, qu'est-ce que ça donnerait ? Heureusement que ça n'apparaît pas.

Les pays en voie de développement se posent actuellement des tas de problèmes concernant une amélioration qualitative de leur enseignement et en même temps ils se rendent compte que ce serait la catastrophe majeure : si par malheur les gosses sortaient à 12 ans avec un certificat d'études, qu'est-ce qu'ils feraient avec ? Eux aussi commenceraient à critiquer l'école. Pour le moment ils ne la critiquent pas trop, dans les pays africains, parce qu'effectivement elle est encore un moyen de promotion.

Imaginons que dans ces pays ça aille « un peu mieux », automatiquement on aura la même crise qui se traduira par tous ces phénomènes que vous décrivez. Moi, je ne voudrais pas qu'on ait un bon maître qui permette de faire ce que les gosses ne veulent pas, je veux dire par là qu'on n'aurait fait que masquer le phénomène de nouveau. On peut multiplier les masques, en réalité on est actuellement devant une mise en évidence d'un problème très profond, plus ancien que le problème actuel, mais camouflé par un certain jeu de fonctionnement social.

## Ecoles nouvelles et messes-folk

R. FONVIELLE (5). — Le fait que ce colloque soit organisé par les Cahiers pédagogiques qui représentent une des tendances de la pédagogie nouvelle, le fait également que je voie ici beaucoup de têtes connues pour leur militantisme dans divers groupes d'éducation nouvelle m'amène à nous poser une question.



Illich assimile les tentatives de rénovation de l'école, les « Ecoles nouvelles » aux messes-folk par lesquelles l'Eglise tente de redonner à la pratique religieuse un certain attrait qu'elle pense avoir perdu.

Il serait donc intéressant de voir si effectivement les « écoles nouvelles » ne sont que cela — et si elles ne sont que cela, il faudrait s'en inquiéter — et tenter de dégager les tendances pédagogiques actuelles capables de dépasser cette reprise en main par une institution sclérosée qui tente de dissimuler son échec de la même façon que la religion tente de cacher le sien.

« Dans un monde scolarisé, le chemin du bonheur est fléché par les indices de consommation. »

Ivan ILLICH

## UN PROBLÈME D'INSTITUTION

E. VERNE. — Je trouve admirable que vous osiez prononcer le terme d'École nouvelle, aujourd'hui : on en parle depuis dix ans. Si l'on se raccroche à « l'école nouvelle » comme au dernier gadget qui va nous donner le « salut pédagogique », je crois qu'on fait de l'histoire répétitive. *Ce ne sont pas des gadgets pédagogiques, l'École nouvelle, les systèmes multi-medias, les technologies de l'éducation, le groupisme qui vont sauver l'école ;* de même, il n'y a pas qu'un problème de mentalité à changer. Ce qui me paraît important — et c'est un problème d'institution — c'est le problème des cloisonnements, des clivages : ce clivage que l'éducation a instauré entre les enfants et les adultes, entre un temps de formation et un temps de production, entre le travail et le loisir, etc. Je pense que c'est la traduction d'une société qui s'accommode de modes de vies complètement aliénés. Il est clair que l'école favorise ces clivages, soit qu'elle les reflète, soit qu'elle les entretienne. Tout ce qui peut se passer dans l'école actuelle ne peut que servir à cette aliénation.

### Le système scolaire

B. GINESTY (6). — Qu'est-ce qu'un système scolaire, sinon une structure de médiation entre des enfants et la société.

L'erreur de nos sociétés n'est-elle pas d'avoir remplacé la médiation du groupe par la médiation du fonctionnaire d'une bureaucratie ? *La médiation est devenue encadrement.*

L'alternative illichienne n'est-elle pas finalement de constater l'échec de la confiscation de l'enseignement et de l'éducation par une caste appareillée à une des bureaucraties les plus ubuesques du monde et de susciter des expériences pédagogiques très différentes. Les années qui ont précédé 1789 ont consisté à attaquer les clercs et leur système qui avaient confis-

qué la foi et l'espérance des hommes, pour la redonner au peuple (même si c'est la bourgeoisie qui l'a ensuite récupéré). Illich nous propose de lutter contre cette nouvelle Eglise qui a pour fonction de nous appareiller « au mythe des bureaucraties éclairées par le savoir scientifique » et de retrouver une école différente, agent de médiation où soit possible la dialectique de l'identité et de la différence.

### L'écran

G. BERGER. — Le maître, l'école, c'est l'intermédiaire obligé entre le monde, le savoir, les autres et les élèves.

Les mouvements pédagogiques, qu'ils soient de pédagogie institutionnelle, Freinet, etc., travaillent essentiellement pour faire sauter la membrane qui sépare le maître et l'école, des gosses. Et finalement tout ce qui se passe dans l'école consiste à créer l'osmose entre l'élève et le système dans lequel il se trouve et qui sert de véhicule de ce qui se passe dehors : dans le savoir, le monde, etc.

En ce sens, et c'est par là qu'Illich est nouveau même sur le plan pédagogique, ou plutôt qu'il fait une critique du pédagogisme, c'est qu'insistant sur l'institution scolaire beaucoup plus que sur la pédagogie à l'école, il met bien en évidence qu'une *transformation même radicale de ce qui se passe dans l'école, qui ne toucherait pas au fait qu'on a une institution intermédiaire ou écran, finalement ne change rien au rapport que cet individu ou cet adulte ou ce gosse a avec ce qui se passe dehors ;* on peut même dire en un certain sens que l'écran ne fait que s'en épaissir.

Les meilleurs actuellement luttent sur les deux fronts : ils font la révolution dehors et ils font la révolution pédagogique dedans. Mais ils ne touchent pas finalement à une institution « écran - intermédiaire » entre le type qui va apprendre et ce qui se passe dehors.

Le vrai problème que pose Illich n'est pas de faire sauter la membrane entre le maître et l'élève, c'est de faire sauter la membrane entre l'institution éducative et, justement, le monde.

M.-J. DARDELIN (7). — Je reviens sur le schéma de Berger des deux membranes : la membrane A étant la relation maître et élèves ; la membrane B école et société.

Je crois qu'une des raisons de la crise de l'école, c'est effectivement l'épaississement de la membrane B ; mais, tout en s'épaississant au niveau des statuts, cette membrane est clandestinement « poreuse » ! Il y a des entrées et des sorties de l'école vers la société environnante, seulement elles ne sont pas reconnues dans l'école ; elles ne sont pas prises comme matériau de l'école elle-même : les

(6) Bernard GINESTY, chargé de mission au Centre technique national pour l'Enfance et l'Adolescence inadaptées.

(7) Marie-Joëlle DARDELIN, pédagogue, co-auteur de *La liberté d'apprendre.*

problèmes de l'argent, les problèmes du pouvoir au niveau des diplômes, des notations, etc., le jeu très complexe des milieux sociaux qui se reconstituent à l'intérieur de l'école...

Il faudrait se demander si une réforme institutionnelle à l'intérieur de l'école n'a pas une influence sur la macro-société. Il ne faut pas trancher ni dans un sens ni dans un autre trop vite. Où sont les leviers d'action de part et d'autre de la membrane qui ont une influence de l'autre côté?

G. BERGER. — Effectivement, qu'est-ce qui peut faire sauter cette membrane? Est-ce que c'est de l'intérieur par une réflexion sur l'institution que l'on peut la mettre en cause? Et si on a rendu perméable l'acte éducatif au milieu, n'aura-t-on pas favorisé une espèce d'imprégnation de l'école par un milieu économique, capitaliste ou autre? Je pense que ce problème est fondamental, mais je crois qu'on ne peut pas ne pas faire sauter cette membrane.

## Instituteurs et agriculteurs

G. LAPASSADE (8). — J'ai travaillé pendant toute la semaine dans une entreprise de recyclage.

Il s'agit d'une trentaine d'instituteurs mis à la disposition de l'Education Nationale par le Ministère de l'Agriculture pour recevoir une formation humaine, économique et technique.

Nous avons demandé que dans ces stages de recyclage il y ait aussi des agriculteurs. On s'est alors rendu compte que *tout en ayant été formés par les méthodes actives, Freinet, etc., ces instituteurs, de gauche pour la plupart, finalement avaient privatisé à leur profit, sans le vouloir, une fonction de formation qui est assumée naturellement par les agriculteurs eux-mêmes et par des institutions agricoles plutôt que par des instituteurs détachés.* Ils étaient bloqués par la division des fonctions entre formateurs et formés, c'est-à-dire entre modèles scolaires et milieu agricole auto-formateur de lui-même. Pourtant, ils avaient mis les agriculteurs chez des « hôteliers » de formation, des gens qui mettaient en place des structures de formation à tout venant, ouvertes à tout le monde selon un modèle psycho-sociologique, des stages hétérogènes pour des paysans de tout le département. On donnait des cours d'économie générale, mais on ne parlait pas des vrais problèmes locaux, c'est-à-dire des questions homogènes des instituteurs de base : les agriculteurs regroupés sur des problèmes de mévente par exemple. La vraie solution, ce n'était pas de brancher un enseignement aussi logique que possible sur des problèmes de lutte agricole, mais elle aurait été que les formateurs se dissolvent comme formateurs. Qu'il n'y ait pas une institution séparée de l'institution instituant, formatrice et militante, mais qu'elle se saborde en

(8) Georges LAPASSADE, sociologue, maître de conférence, Université de Tours.

(9) Didier PIVETEAU, directeur du Bureau pédagogique de la revue *Orientations*.

tant que formatrice pour que les formateurs deviennent des sortes de consultants, des animateurs facilitant un travail de prise en charge par l'agriculteur lui-même de ses luttes et de ses problèmes.

Là on voit comment la reproduction d'un modèle scolaire même très souple, non directif, psychologique, sociologique, répondant à la demande, etc., reste bel et bien la reproduction d'un modèle établi entre les agriculteurs demandeurs et les instituteurs qui restaient instituteurs instituant des rapports de formation.

Ceci est très illichien.

La séparation de ces instituteurs et des agriculteurs pose le problème de la prise de pouvoir du milieu agricole par les premiers — avec toutes les qualités que je leur reconnais — sur les seconds. Alors qu'il appartiendrait aux agriculteurs de déterminer leur formation.

## Enfance inadaptée

B. GINESTY. — Ce qui paraît confirmer pas mal de thèses d'Illich, c'est ce qui se passe actuellement dans l'enfance inadaptée. Le système d'éducation en France a trouvé sa fameuse soupape le jour où il a pu éliminer (et ceci avec la manipulation de certaines sciences humaines) tous ceux qui n'étaient pas conformes au système. Et nous avons un mini-système qui a trente ans d'existence et qui, aujourd'hui, fonctionne exactement comme un système scolaire. *Le système de l'enfance inadaptée s'est tellement structuré qu'il commence à rejeter des jeunes qui ne sont adaptés ni au système scolaire, ni au système de l'enfance inadaptée.* Notre façon de résoudre les problèmes n'a jamais été de les attaquer à la source, mais d'éliminer ceux qui posent le problème.

Je pense qu'il est d'autant plus intéressant d'étudier ce mini-système qu'on ne peut pas arguer du fait d'avoir trop manqué d'argent, ou d'avoir été bridé par des inspections : à ma connaissance, il n'y a jamais eu de pression sur le programme pédagogique. Alors comment se fait-il que ce système en 25 ans fonctionne actuellement comme un système scolaire, avec l'aspect de castes qui est en train de se mettre en place?

Le rapport du VI<sup>e</sup> Plan sur l'action sociale nous promet cinq fois plus de travailleurs sociaux, c'est-à-dire qu'avant, l'enfant, le jeune, allait à l'école et on lui fichait la paix ; mais maintenant, il y a une armada d'animateurs, d'éducateurs, de conseillers conjugaux, d'assistantes sociales, de conseillères ménagères, 14 catégories dont les effectifs doivent être multipliés par cinq d'après le VI<sup>e</sup> Plan et qui vont faire à la maison ce que l'école n'a pas réussi à faire à l'école. Ça s'appelle de la normalisation. Tous les systèmes qui sont pour la normalisation sont pour le système scolaire.

D. PIVETEAU (9). — *Ce n'est pas Illich qui pourrait tuer l'école. Il y a longtemps que la chose a été faite par les systèmes scolaires.*

Le terme de « déscolarisation » n'a jamais été donné par Illich, mais par son éditeur. Le mot ne doit pas faire obstacle à la compréhension du message qu'Illich veut communiquer. Illich lui-même a souvent dit qu'il n'avait rien contre les écoles, qu'il l'a prouvé en ouvrant une et que, dans le système qu'il propose, il y aurait sans doute plus d'écoles qu'aujourd'hui.

Cette dernière remarque est savoureuse dans ce sens qu'une telle prévision n'entraîne aucun mérite. En effet, toute nouvelle hypothèse ne peut qu'augmenter le nombre des écoles puisqu'il n'en reste plus dans le monde. Il ne reste que des systèmes scolaires !

## L'institution scolaire

G. LAPASSADE. — Nous n'arrivons pas à penser la disparition de l'institution scolaire.

Il était difficile aux gens du Moyen Age de croire que la Bible n'était pas éternelle, à un seigneur de croire que la corvée n'était pas éternelle. En tant qu'institution, les gens au Moyen Age ne voyaient pas d'autres possibilités d'aménagement de leur société que la société féodale.

La société capitaliste ne voit que la hiérarchie capitaliste, la monnaie, etc., c'est-à-dire ce genre de choses qui disparaîtront et, pourquoi pas aussi, l'école, en tant qu'institution séparée.

D. PIVETEAU. — Il ne peut pas y avoir d'institution sans consensus.

J'estime qu'à l'heure actuelle il n'y a plus de consensus : les élèves viennent et n'ont plus confiance dans le savoir et dans les diplômes qu'on leur délivre à l'issue de ce qu'on leur a enseigné ; les professeurs viennent et n'ont pas confiance dans ce qu'ils sont en train de faire, etc. A partir du moment où une institution sociale ne repose plus sur un consensus, elle ne peut plus fonctionner.

C'est ça la mort d'une institution.

E. VERNE. — Illich ne veut pas supprimer toutes les institutions ou toutes les structures : il propose ce que le courant institutionnel a défini depuis longtemps : une façon d'habiter les institutions, notamment *redonner à chaque groupe, à chaque individu, un pouvoir instituant*, c'est-à-dire une prise sur les institutions. Dans l'école, il n'y a que de l'institué ; il n'y a plus d'instituant. Il nous faut voir comment on va y réinjecter de l'instituant.

Je suis d'accord pour dire qu'en le faisant on ne va pas faire l'économie d'une révolution globale ; ce n'est pas pour autant négligeable.

P. THIBAUD. — Je pense qu'Illich n'est pas un novateur pédagogique. Illich a de la pédagogie une opinion traditionaliste, socratique : le maître recrute ses disciples et les congédie s'il n'en a pas

besoin, de même que les disciples peuvent refuser le maître.

Mais il dit autre chose :

L'institution scolaire, le réseau scolaire doit être à la disposition de ceux qui veulent s'instruire.

## Maisons Familiales Rurales

Je connais une expérience : les Maisons Familiales Rurales qui me paraissent fonctionner de façon certainement contestable, mais assez proche des idées d'Illich. Il s'agit de toutes petites institutions où l'on pratique l'alternance entre le travail à la ferme, à la maison et des stages scolaires qui portent essentiellement sur l'analyse économique, sociale, technique de ce qui se passe dans le milieu. L'originalité n'est pas dans la pédagogie, mais dans la place de l'institution éducative.

Dans cette expérience, lors d'un congrès départemental, pour 800 élèves de ces écoles, 300 personnes participaient.

Quand on connaît le niveau de fréquentation des associations de Parents d'élèves Cornec comme je le connais personnellement, on est époustoufflé. Ces gens avaient le sentiment que cette école-là, c'est la leur.

*L'important, c'est que l'école appartienne réellement à ceux qui l'utilisent et non pas que l'on pratique tel ou tel type de pédagogie.*

## LE PROBLÈME DU SAVOIR

P. BARBERIS (10). — Dans l'avenir, il est presque certain qu'il y aura dépérissement de l'école telle que nous la connaissons, dépérissement qui peut d'ailleurs très bien s'accompagner d'une promotion, et d'une mutation.

Les sociétés modernes ont besoin et auront besoin d'exploiter la nature de plus en plus, de manière de plus en plus satisfaisante. Cette exploitation doit s'accroître et elle ne peut pas se faire sans un développement de la technique, sans un développement du savoir.

J. PETITE. — Pourquoi, dans les interventions d'Illich, n'y a-t-il aucune réflexion sérieuse sur le statut, la situation de la science et de l'accès au savoir. Sans réflexion sur ces points, il n'y a pas de pensée sur l'école.

(10) Pierre BARBERIS, Maître de conférence de littérature française, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.

## L'éloge réactionnaire de l'ignorance

P. BARBERIS. — Il me semble qu'Illich parle sans cesse de partager les connaissances existantes. Il ne parle jamais de produire de nouvelles connaissances. Je vois affleurer là une idéologie libertaire de l'autogestion de ce qui existe (et ceci me paraît situer cette idéologie).

Jamais il ne se place dans une perspective de développement, d'augmentation du pouvoir humain sur la nature et sur l'homme même. Il y a là une idéologie malthusienne. Limiter un système pédagogique à l'obtention d'une compétence, cela aboutit à un pragmatisme à court terme.

Il y a les gens pour qui le savoir est suspect. *Au bout de la pensée d'Illich, il y a l'éloge de l'ignorance.* Je le considère comme fondamentalement réactionnaire.

## Savoir institué et savoir critique

G. BERGER. — Il faut le dire froidement : oui, *le savoir est suspect.* D'abord parce que le savoir ne se présente jamais tout seul. Le savoir d'un gosse de C.E.T., ce n'est pas le savoir de la Science, c'est une logique de l'ordre, c'est un certain nombre de consensus, d'acceptations, d'habitudes.

D'autre part, le savoir est suspect parce que, historiquement parlant, sa fonction polémique est en train de disparaître ou a disparu. Là, je suis d'accord avec toi, Barberis, je crois que beaucoup de gens qui attaquent le savoir font une énorme erreur historique ; ils oublient la fonction critique du savoir à une certaine période. Mais actuellement le savoir qu'on rencontre à l'école, c'est le savoir institué, ce n'est pas le savoir critique.

On peut prendre l'exemple des maths : je me fous de la querelle maths modernes - maths classiques. Ce qui est intéressant si tu veux, c'est ce qu'on introduit avec les maths, c'est un certain savoir institué, c'est-à-dire qu'on peut mettre tout dans des cadres, qu'on peut tout organiser, que, finalement, maths modernes ou pas, ce qui est contradictoire, nous n'en parlerons pas ; c'est un axiome fondamental.

Le savoir polémique, précisément, consisterait à prendre en charge les contradictions. Il est éliminé à l'intérieur même des réformes de la pédagogie. Je pense que dans la mesure où aujourd'hui le savoir ne peut pas se présenter comme savoir polémique, même au niveau universitaire, et d'une manière évidente au niveau du gosse, et que d'autre part ce savoir ne peut pas véhiculer autre chose que lui-même, il est profondément suspect. Dire qu'il est suspect ne veut pas dire que c'est l'ignorance qui est bonne, parce que précisément l'ignorance n'est pas polémique et que l'ignorance véhicule des tas

de choses elle aussi ; mais cette espèce de critique savante du savoir, je crois qu'elle est essentielle.

On peut alors se rendre compte que dans certains mouvements actuels il n'y a pas une régression vers la non école, c'est-à-dire vers le monde d'avant l'école, vers le non savoir, c'est-à-dire le monde d'avant le savoir, vers cette idée finalement que tout le monde peut faire n'importe quoi, ou bien qu'on a des compétences immuables et éternelles, mais il y a une critique, fondamentale, qui porte précisément sur la dynamique même d'un processus éducatif quel qu'il soit.

P. BARBERIS. — Nous sommes d'accord tous les deux pour dire que le savoir pour lequel il faut se battre est le savoir polémique. Ce ne peut pas être un savoir qui se définit par des normes encyclopédiques, un savoir-somme. Ça, c'est le savoir tel que nous l'avons connu et que l'école véhicule encore.

Ceci dit, si l'école continue à véhiculer un savoir encyclopédique, elle est en train aussi, sous la pression de l'évolution scientifique et de l'action des enseignants, de faire passer un nouveau type de savoir ; les deux cohabitent, dans des proportions souvent déséquilibrées, mais il faut tenir compte que dans l'école d'aujourd'hui on n'enseigne plus seulement le savoir encyclopédique, et le savoir savamment atténué d'autrefois. On est absolument d'accord pour dire qu'il faut se battre pour un savoir critique. *Ce savoir critique a quand même besoin d'armes, de matériaux,* il a quand même besoin d'une espèce d'accumulation primitive.

E. VERNE. — Je suis surpris de voir avec quelle rapidité certaines affirmations sont dites appartenir à Illich : *Illich ne s'en prend jamais au Savoir, il s'en prend aux « capitalistes du savoir »*, c'est-à-dire à ce que nous sommes, nous enseignants : nous sommes le meilleur produit de l'école puisque nous nous sommes appropriés le savoir de l'école, nous en sommes les dépositaires et les capitalistes, au sens propre du terme. On est tous d'accord pour dénoncer le capitalisme financier, moins pour se désapproprier de son savoir.

M. LEONHARDT (11). — J'ai participé pendant trois semaines à l'expérience du CIDOC et j'ai été frappé par la destruction complète de la relation enseignant-enseigné. Il y avait une connaissance critique extrêmement violente, parce que les gens avaient à se défendre dans leur propre situation : il y avait une certaine *insécurisation du transmetteur de connaissances qui me paraissait très concrète et intéressante.* Alors, je n'arrive pas à accepter que l'on dise qu'Illich prône le non-savoir ou l'ignorance : Illich propose des solutions concrètes et nouvelles de transmission des connaissances qui me paraissent très intéressantes. Je regrette qu'actuellement on oublie totalement ce côté expérimental.

## Savoir-Pouvoir

D. HAMELINE (12). — Dans l'esprit de beaucoup, et au P.C. particulièrement, existe aujourd'hui une véritable alarme devant un retour du « mysticisme »

(11) M. LEONHARDT, informaticien, I.U.T. n° 1, Lyon.

(12) Daniel HAMELINE, directeur d'études à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris.

analphabète, du « spontanéisme » groupiste ou de l'autogestion fédéraliste. Que cette alarme soit fondée, on peut le concevoir. Mais la résistance à Illich conduit à des raidissements eux-mêmes révélateurs d'une rigidité autre que tactique. C'est le statut même du savoir et le moyen d'y accéder qui se trouvent là mis en cause. Illich, rejoignant là les thèses de certains tenants de la Pédagogie institutionnelle, dénonce la collusion Savoir-Pouvoir : la « science » n'est pas que construction « objective » de la vérité des choses, elle est l'occasion d'une influence, à la limite d'un terrorisme : l'usage intempérant de l'expression « socialisme scientifique » témoigne de cet usage qui cherche à faire impression plus qu'à administrer la preuve. Une école de gauche, pense Snyders, est une école où l'on enseigne des contenus de gauche, « scientifiquement » établis en leur vérité. Et pour cette tâche doctrinale l'école est nécessaire, en sa forme reçue, moyennant quelques aménagements. *La Société que décrit Snyders est une société où il y a beaucoup à apprendre mais aussi beaucoup à transmettre et des rôles à garder. La Société que décrit Illich est une société où il y a beaucoup à apprendre mais peu à transmettre et où les rôles sont interchangeables.*

« Le contraire de l'école serait une institution facilitant des rencontres entre des êtres qui, à un moment donné, partagent le même intérêt spécifique, sans tenir compte d'autre chose. »

Ivan ILLICH

Reste à savoir si la promotion des classes culturellement défavorisées passe par l'une ou l'autre voie. Car elles sont antagonistes. Il est clair qu'aujourd'hui, grâce à son ampleur et à son monolithisme administratif, l'École demeure un enjeu dont on cherche à s'assurer le contrôle. Mais, d'autre part, malgré son risque constant de domestication au service d'une propagande ou d'une « reproduction » (quelle qu'elle soit), l'École peut-elle être remplacée comme moyen d'appropriation de la culture au service de ceux qui ne disposent en réalité, et malgré les apparences, d'aucun des canaux de l'acculturation que décrit Illich ? Les laissés-pour-compte risquent bien, en définitive, d'être encore et toujours les mêmes.

## CHANGER L'ÉCOLE PAR LA SOCIÉTÉ OU LA SOCIÉTÉ PAR L'ÉCOLE

P. BARBERIS. — Peut-on se libérer de la société sans la changer ? En particulier, il me semble qu'une des thèses d'Illich c'est qu'il n'est pas nécessaire de toucher aux modes de propriété qui confèrent le pouvoir politique pour se libérer de la société. On pourrait multiplier les citations de son livre à cet égard.

Or il y a des choses qui effectivement peuvent fonctionner d'une certaine manière et qui peuvent fonctionner d'une manière exactement inverse dans un autre contexte. Je prends l'exemple de la formation initiale et de la formation permanente. Tout à fait d'accord pour trouver scandaleux de prétendre que c'est au début uniquement de sa vie qu'on doit apprendre, d'un seul coup, qu'on a son bâton de maréchal pour la vie dans sa giberne et qu'après c'est fini ; moyennant quoi on fera crever les gens jusqu'à la retraite. Donc raccourcir ou restructurer la formation initiale et compléter cela par une formation permanente, tout à fait d'accord. Mais je dis, moi, que dans le contexte français actuel, parler de raccourcissement de la formation initiale et dire « on fera de la formation permanente », je sais comment cela va se traduire : une scolarité écourtée et puis de toute façon il n'y aura pas de formation permanente. Pour qu'un raccourcissement et une restructuration de la formation initiale se complétant par une formation permanente re-définisse une école d'un type nouveau, tout à fait d'accord ; mais il faudra quand même qu'entre les deux il se soit passé un certain nombre de choses qui s'appellent « prise de pouvoir politique », « changement de l'appropriation des moyens de production », etc.

G. BERGER. — Si, partant d'un changement des rapports de production on ne met pas en cause l'existence même d'une institution scolaire, cette institution, à elle toute seule, est capable en une certaine mesure de reproduire un certain type de division du travail dans un autre système.

Inversement, si on fait sauter cette membrane sans agir sur ce qui se passe au niveau du monde, du savoir, de la politique, finalement on rend perméable cette action éducative à ce monde qu'on connaît bien et par conséquent on aboutit à une situation pire encore.

P. BARBERIS. — Je suis assez sceptique devant cette idée que dans une société dont les rapports de production et dont les rapports sociaux auraient été fondamentalement changés, l'école à elle seule pourrait réintroduire lesdits rapports de production. C'est une des thèses des plus contestables qui figurent dans Baudelot-Establet.

### Ecole et division du travail

E. VERNE. — L'analyse que l'on peut faire de l'école dans les pays sous-développés et dans les pays industrialisés à l'Est comme à l'Ouest, est rigoureusement la même. Que je sois en Israël, en U.R.S.S., aux Etats-Unis ou au Canada, il y a une chose qui ne me dépayse jamais, c'est l'école. Partout j'y retrouve les quatre éléments que définit Illich comme caractéristiques d'une structure scolaire.

Au fond, il y a une chose qui me paraît très juste dans ce que dit Goodman, c'est que : « les révolutions socialistes telles que nous les avons connues en Europe ont toutes échouées sur le problème de l'école ! » Tous les pays socialistes que nous connaissons n'ont jamais voulu s'en prendre à l'école et

ont continué à la laisser fonctionner. On s'aperçoit maintenant que la fonction de l'école dans ces pays est exactement la même que dans les pays capitalistes, à savoir : reproduire l'intelligentsia et les apparatchiki, etc. Si, aujourd'hui, on n'inscrit pas la désinstitutionnalisation de l'école dans un programme politique, c'est un signe que ce programme n'est pas révolutionnaire.

C. BERGER. — Tu dis, Barberis, que dans d'autres sociétés, l'école va changer ! Je n'en suis pas sûr. Je crois qu'il ne faut pas confondre la mobilité sociale avec un changement dans la division sociale du travail. On peut imaginer une école à la manière américaine qui, contrairement à l'école française, est un instrument d'une énorme mobilité sociale et permet justement à un fils d'ouvrier de devenir universitaire ou à un universitaire de devenir ouvrier ; mais la mobilité sociale est un changement extrêmement minime par rapport à la division sociale du travail. Je crois que *la fonction de l'école, quelle que soit la société dans laquelle elle se trouve, c'est d'introduire la division sociale du travail* ou, sinon, de la répéter, de la répéter.

Ce que l'on tire de l'école, c'est le droit exclusif de parler de quelque chose, au nom d'une vérité qui nous a été transmise ou d'un diplôme acquis, droit que, par là-même évidemment, on ôte aux autres.

## STRATÉGIES

P. BARBERIS. — Je constate quand même que depuis tout à l'heure on se gargarise un peu de diagnostics. C'est bien joli le diagnostic. Il faudrait peut-être quand même proposer quelque chose : QUOI APRÈS ?

G. LAPASSADE. — On n'a rien à proposer. On a une activité critique. La critique de l'école c'est la critique de la société capitaliste.

On n'a pas à proposer d'alternative au capitalisme.

Marx disait : « Nous n'avons pas de menu à proposer pour les gargottes de l'impérialisme ! »

R. FONVIEILLE. — Une alternative illichienne est-elle possible ? Je dis non, parce que la société dans tous les pays, tant ceux de l'Est que de l'Ouest, a trop besoin de cet instrument de conditionnement qu'est l'école pour se maintenir. Une alternative illichienne ne serait possible qu'avec la destruction de ces sociétés.

E. VERNE. — Une alternative illichienne est une utopie possible. Il y a un pays qui donne un exemple de désinstitutionnalisation de l'école : c'est la Chine, parce qu'il y a eu une révolution culturelle, c'est-à-dire une révolution qui ne se situait pas seulement au niveau d'un aménagement de la production et de la propriété des moyens de production, mais à un niveau plus vaste qui englobe la production : la culture, car la production est aussi un phénomène culturel.

La Chine Populaire a montré qu'une telle alternative est plausible sous certaines conditions : réaména-

gement des rapports enfants-adultes, des rapports formation-production, des rapports travail-loisir.

R. FONVIEILLE. — Personnellement, après avoir été l'un des animateurs de plusieurs groupes d'éducation nouvelle, et avoir contribué, en mai 1968, à rassembler dans un même organisme les enseignants de divers groupes d'éducation nouvelle, je m'en suis retiré parce que je pense qu'actuellement leur action est parfaitement récupérée et ne fait que servir d'alibi à une rénovation claironnée mais non-voulue, parce que leur pédagogisme et le flou de leur idéologie ne fait qu'avaliser les méfaits de la scolarisation à outrance.

En me retirant, j'ai fait le même choix de non-complicité que dans ma classe (une classe d'orientation de garçons de 14-15 ans) où, en donnant, depuis plus de dix ans aux élèves, le choix de leur programme, j'affirme la priorité de la formation de l'être. C'est une option illichienne qui dénie au système scolaire le respect des intérêts et des préoccupations des scolarisés.

E. VERNE. — Ce qui est important dans ce que dit Fonvieille, c'est que sur un point précis, celui des programmes, il a transgressé un ordre social ; à partir du moment où quelqu'un est habité par le sens de la transgression, il y a quelque chose de nouveau, surtout si elle porte sur la manière d'habiter une institution. Nous ne pouvons pas échapper aux institutions : il nous faut donc apprendre à les habiter pour les trahir.

G. BERGER. — Que signifie actuellement le fait d'imaginer une rupture de cette institution scolaire si on ne pose pas au moins simultanément ou peut-être antérieurement, le problème du changement de ce qui se passe dehors !

M. LEONHARDT. — Le premier problème au niveau de l'alternative, c'est le problème légal de l'obligation scolaire. *Il y a peu d'alternative dans la société actuelle parce qu'il y a l'obligation de l'école.* Il y a quelques tentatives locales, mais en France elles sont très marginales à cause de l'obligation de l'école.

P. THIBAUD. — En plus de l'obligation scolaire, il y aurait à discuter du service public de l'éducation nationale : que signifie-t-il, quel rôle joue-t-il en ce moment ? que signifierait un service public dit autogéré si on prend la formule du S.G.E.N. ou de la C.F.D.T. ?

Si on suit la pensée d'Illich, on en trouve les solutions en-dehors de l'école. Pour lui, *déscolariser conduit à déprofessionnaliser !*

J. PETITE. — Si on se place en France, l'école ça n'existe pas, même le monopole scolaire : il y a une administration affreusement centralisée, mais il n'y a pas d'unité de l'école ; en-dehors des instituteurs, la profession est sans doute en fait la moins professionnalisée ; c'est celle où on apprend le moins le métier, où chacun se débrouille comme il peut et je crois que s'il y a une sorte de réaction de défense du corps enseignant, c'est moins par

attachement à un métier que par réaction devant le vide. *Parler de déprofessionnaliser, comme Illich, c'est alimenter une solution de fuite en avant* pour essayer de sortir d'une situation, mais sans savoir où l'on va. Est-ce une alternative?

E. ANGELIER (13). — *Je suis contre le monopole.* Ce n'est pas pour détruire le service public. Je suis enseignant de l'école publique et mon père l'était aussi. Ce que j'appelle suppression du monopole, ce serait l'existence dans une ville de quatre ou cinq types d'écoles différentes : on mettrait les enfants là où ils seraient le mieux. Quand je fais un cours, j'ennuie toujours 50% des étudiants ; maintenant, j'en fait trois différents et j'arrive à peu près à les satisfaire. Ce n'est pas suffisant. J'ai des étudiants qui prennent mon cours sur bande magnétique puis qui viennent me voir après dans mon bureau. Ils ne veulent me voir que pour discuter. D'autres veulent m'entendre un peu, d'autres enfin préfèrent que je leur conseille un bouquin. Je suis contre le fait qu'il y ait un même enseignement pour tout le monde. Le seul fait d'avoir fait un enseignement de masse a augmenté l'âge du bac de deux ans. 50% des gosses ne sont pas adaptés, ça prouve que nous n'avons pas un enseignement public. Pour moi, déscolariser, c'est sortir d'un système d'école rigide. Plus le système est rigide, plus les résultats sont mauvais, constate un rapport au Conseil de l'Europe.

G. BERGER. — On en arrive à confondre le problème de faire sauter l'institution avec le problème de faire sauter le monopole.

Or, au fond, *avoir plusieurs institutions c'est ne rien changer au fait qu'on a une Institution.*

On voit assez bien la nouveauté d'Illich par rapport à tout ce qui est pédagogisme.

## L'école, lieu de contradiction

P. BARBERIS. — Dans le contexte français actuel, *une attaque contre les dangers scolaires comme une attaque contre les dangers industriels alimentera des attaques en provenance du Pouvoir contre l'école publique*, l'école dont ont besoin les Français actuellement. Il y a des gens du côté du Pouvoir qui ne souhaitent qu'une chose, c'est d'avoir des arguments théoriques pour diminuer l'effort que la nation française consent à l'école et à l'éducation des Français.

Il faut donc faire très attention lorsqu'on manipule ce genre de dynamite.

Sur le plan concret, il ne s'agit pas du tout, contrairement à ce que disait Lapassade, de fournir au capitalisme des solutions pour replâtrer son école.

L'école est actuellement une école qui fonctionne en système capitaliste, mais elle n'est quand même pas la propriété du capitalisme. Elle est aussi, elle doit être aussi la propriété des élèves, des enseignants, de ceux qui en ont besoin.

L'affaire de l'école ne regarde pas seulement l'ordre établi, il regarde aussi la masse immense de ceux qui ont besoin d'apprendre. Et, personnellement, je persiste à penser qu'on a besoin d'apprendre. De plus, cette école, en elle-même, est contradictoire : Nizan pouvait dire très naïvement en 1935 que l'école c'était uniquement « des chiens de garde ». Je regrette, c'était une position déjà simpliste. *L'école est elle-même un lieu de contradiction, et si le pouvoir se sert de l'école, également il s'en méfie.*

D. HAMELINE. — La pensée d'Illich, inséparable de son incidence socio-politique française, fournit l'occasion de poser la question du « gauchisme » pédagogique, non plus comme fournisseur d'initiatives individuelles localisées plus ou moins « sauvages », mais comme constructeur d'une utopie avec ses deux caractères d'illusion et de plausibilité.

Que le système scolaire actuel soit porteur d'inégalité et que les illusions démocratiques de la « République des professeurs » soient unanimement dénoncées, c'est une chose. Autre chose sera l'entreprise de rénovation. Le vice tient-il au système lui-même ou à son mésusage ? Adoptant une position radicale, Illich condamne tous ses contradicteurs à paraître réformistes ou conservateurs. Il y a là quelque chose d'irritant et qui ressemble à l'« impasse ultra-gauche » dont parlent les trotskystes à propos de la non-directivité.

G. LAPASSADE. — Il n'y a pas un activisme gauchiste chez Illich disant : « Il faut détruire l'école ». Il constate simplement qu'elle se détruit. C'est tout à fait différent. Poser le problème en termes : « Faut-il détruire l'école ? » et balancer ça sur la population des enseignants aboutit à des mécanismes de rejet de la réflexion sur les idées d'Illich. Il y a là une opération de contre-propagande par l'effroi.

## L'OPÉRATION ILLICH

P. BARBERIS. — Je crois qu'il faut se demander *quel est le sens de l'opération Illich actuellement*, car il y a une opération Illich, qu'elle soit de librairie, idéologique, politique, il est incontestable qu'il y a un débarquement en force dont je ne sais ce qu'il restera dans quelques mois. De toute façon, ça correspond à des besoins, de valeurs différentes d'ailleurs. Il était question tout à l'heure d'un illichisme ministériel. Il existe, c'est certain, parce que confronté à certains problèmes de croissance, la technique du retour en arrière est quelquefois la seule solution possible. Il serait intéressant de s'interroger sur le phénomène sociologique de la diffusion actuelle d'Illich, de l'utilisation qui en est faite, des diverses caisses de résonance et des diverses structures d'accueil dont il bénéficie.

G. LAPASSADE. — ... Et des résistances aussi !

(13) Eugène ANGELIER, Laboratoire d'hydrobiologie, Université de Toulouse.

# UNE CRITIQUE RADICALE

*Les positions de Jean Perucaud sont proches de celles d'Herbert Gintis, professeur d'économie à l'Université d'Harvard (Massachusetts). Ivan Illich nous a envoyé et recommandé comme la « meilleure critique marxiste » de son livre, l'article de Gintis « Critique radicale d'Une Société sans Ecole ».*

*Cet article de trente pages doit paraître intégralement dans « Les Temps Modernes » (1). Nous remercions l'auteur de nous permettre d'en publier ces quelques extraits. La traduction que nous avons établie n'a pas été revue par l'auteur (2).*

Herbert Gintis n'est guère plus tendre qu'Illich pour le système d'enseignement devenu, comme on l'a dit, enseignement du système : « Les écoles jouent leur rôle seulement dans la mesure où elles opèrent en tant qu'institutions objectivement répressives. L'école « nouvelle » ne peut produire des travailleurs adaptés à leur rôle et l'éducation n'est productive que si elle est répressive (...). Les apparentes « irrationalités » de l'éducation traditionnelle ont une fonction très réelle pour le capitalisme » (in *Temps Modernes*, février 1971).

Pourtant, si Gintis est d'accord avec le diagnostic et la description d'Illich, l'analyse illichienne lui paraît « simpliste » et le programme d'action une dangereuse diversion. C'est pourquoi il est, à ses yeux, « capital que les enseignants et les enseignés qu'Illich a attirés (car son message trouve un écho dans leur frustration et leur désillusion personnelles) s'éloignent de lui ».

## Une mauvaise analyse du réel

Voici un exemple de ce que Gintis considère comme une analyse simpliste : « Illich soutient que les services publics (dont l'école) échouent car ils sont manipulateurs et qu'ils s'accroissent sans cesse car ils engendrent chez les gens, à l'instar de la drogue, une accoutumance et une demande accrue. En fait, ils n'échouent pas le moins du monde. Et s'ils s'accroissent, c'est qu'ils sont des maillons constitutifs d'un plus vaste système de distribution inégale du pouvoir et du revenu. On peut illustrer la manière simpliste dont Illich traite ces questions par son explication de l'expansion des opérations militaires au Viet Nam :

« L'effet de boomerang commence à se faire sentir : plus le compte des morts vietnamiens s'élève et plus les Etats-Unis se font d'ennemis dans le monde ; en même temps, les Etats-Unis doivent consacrer des dépenses sans cesse croissantes à la création d'une autre institution, si joliment baptisée « pacification », afin de tenter de remédier aux effets secondaires de la guerre ! » (*Une société sans école*, p. 95).

(1) Au moment où nous publions ce Cahier, nous apprenons que le texte intégral de l'article de Gintis paraît dans le numéro 314-315 des *Temps Modernes* auquel nous renvoyons le lecteur.

(2) Les sous-titres sont de la rédaction.

(...) En vérité, l'objectif des actions militaires est de maintenir massive et de haut niveau la demande d'emplois, tout en favorisant l'expansion des sources internationales d'approvisionnement et d'investissement de capitaux. L'expansion n'est pas le résultat d'une dépendance de drogués, mais une caractéristique fondamentale du système entier (...).

## Des solutions illusoires

Cette mauvaise analyse du réel conduit à des solutions illusoires : « Pour Illich, chaque individu est responsable de sa propre démystification. Puisque l'institutionnalisation des valeurs ne provient pas d'une contrainte extérieure, mais d'une manipulation psychologique, son rejet repose sur un acte apolitique de volonté individuelle ». (...) Or, « Les écoles sont si importantes pour la reproduction de la société capitaliste, qu'il est impensable qu'elles puissent s'écrouler, à moins d'un assaut politique des plus massifs. « La déscolarisation, dit Illich, est notre responsabilité personnelle, et il revient à chacun de nous de trouver en lui la force nécessaire ». Ce n'est pas vrai. L'école est légalement obligatoire, elle constitue aussi le principal moyen d'accès à des situations permettant de vivre. La prise de conscience qui suivrait une attaque frontale contre l'éducation institutionnalisée engendrerait nécessairement des attaques contre les autres institutions majeures. « Les risques d'une révolte contre l'école, dit Illich, sont impossibles à prévoir, mais ils ne sont pas aussi grands que ceux d'une rébellion contre toute autre institution établie. L'école ne dispose pas encore des mêmes forces de répression que l'Etat-nation, voire même une grande société anonyme. Une libération de l'emprise scolaire peut avoir lieu sans que le sang coule » (*Une société sans école*, p. 87).

Tant vaut-il siffler dans un tunnel.

La seule stratégie politique qui tienne, actuellement, en éducation — justement le contraire de ce que recommande Illich — c'est ce que Rudi Deutchke appelle « la longue marche à travers les institutions », impliquant des luttes localisées en faveur de « réformes non-réformistes », comme dit André Gorz, c'est-à-dire des réformes qui renforcent effectivement le pouvoir des enseignants face à l'administration et des élèves face aux enseignants (...).

## Le postulat implicite d'une « nature » humaine

Mais « Le défaut le plus grave de l'analyse d'Illich vient de ce qu'il postule implicitement une « essence » humaine précédent en chacun de nous toute expérience sociale, une « nature » potentiellement capable de s'épanouir, mais refoulée par les institutions qui nous manipulent (...). « Si la source des problèmes so-



ciaux se trouve dans la manipulation des consommateurs pour laquelle l'école fournit à la fois un modèle exemplaire et un terrain d'entraînement indispensable aux manipulations futures, alors un mouvement politique de déscolarisation doit être, comme le dit Illich, « à la racine de tout mouvement de libération humaine ». Mais si l'école est à la fois cadre d'activités et terrain d'entraînement pour un cadre d'activités plus important, le monde du travail, alors la prise de conscience individuelle ne provient pas de l'élimination de la manipulation extérieure, mais de l'expérience des solidarités et des luttes dans le combat pour façonner un nouveau mode de vie sociale. Une telle prise de conscience ne représente pas un « retour » au « moi » (nature humaine préexistante), mais une restructuration du moi à travers de nouveaux modes d'intégration sociale » (...).

Dans la « société de transition » par où nous devons nécessairement passer, « des technologies libératrices ne pourront surgir spontanément en éducation, comme d'ailleurs dans la production, ou par un ordre venu d'en haut. Les relations sociales caractéristiques d'une éducation non-aliénée doivent naître d'une coopération et d'une lutte consciente entre l'administration (les managers), les maîtres (les techniciens) et les élèves (les travailleurs), et ceci, tout le monde en convient, dans le cadre d'une redistribution radicale du pouvoir entre ces trois groupes » (...).

« Tant que les rapports continueront d'être ceux d'un fournisseur et d'un consommateur, la recherche pédagogique ne conduira qu'à l'« escalade ». Elle se contentera d'accumuler des preuves scientifiques de la nécessité d'une quantité accrue de marchandises éducatives et du perfectionnement des méthodes de livraison. »

Ivan ILLICH

« Illich reconnaît que les problèmes d'une société industrielle avancée sont institutionnels et que leur solution est à chercher au cœur même de la société. En conséquence, il rejette lucidement une analyse partielle ou positive qui accepterait les cadres de l'idéologie sociale dominante et ferait porter ses efforts novateurs sur des modifications marginales de ce que nous assumons et sur des situations périphériques.

Au lieu de cela, il a recours à une méthodologie totalement critique et négatrice, et ce parti pris explique ses succès. En dernier ressort cependant, son analyse reste incomplète.

## Dépasser la négation

L'analyse dialectique décrit d'abord l'état de la société (c'est la thèse), poursuit par sa négation (antithèse) et dépasse les deux dans une reconceptualisation (synthèse) (...). La force d'Illich tient à sa méthode de négation cohérente et générale. Les éléments essentiels de la conception libérale de la « Réussite » — la consommation et l'éducation, la manipulation par les sociétés anonymes et l'Etat-providence — sont démythifiés et mis à nu sous la lumière de cette pensée

critique et négatrice. Mais l'échec d'Illich est logiquement lié à son refus de dépasser ces négations pour déboucher sur une synthèse à un autre niveau (...). Dans un seul domaine il sait dépasser le stade de la négation, et c'est là sa contribution majeure : la technologie a beau être deshumanisante (thèse), il ne la rejette pas (antithèse), mais il dépasse à la fois la technologie et sa négation dans un projet de formes technologiques éducatrices et libératrices.

Cet échec à dépasser la négation dans le domaine des relations sociales en général, il le paye assez curieusement par la confirmation implicite des caractéristiques les plus fondamentales de l'ordre existant. En rejetant le travail, Illich postule qu'il est nécessairement aliénant, renforçant ainsi un pessimisme fondamental, base de l'acceptation du capitalisme ; en rejetant la consommation, il postule soit qu'elle est frustrante par essence (c'est l'éthique protestante), soit qu'elle serait gratifiante si elle n'était pas manipulée ; en rejetant l'organisation de la distribution parce que bureaucratique et manipulatrice, il postule le modèle capitaliste du « laisser-faire » et ses institutions fondamentales ; en rejetant les écoles, Illich prend pour idéal d'éducation le modèle de pacotille d'un libre service à gogo ; enfin en rejetant l'action politique, il postule une conception de l'humanité individualiste et utilitaire. Dans tous les cas l'analyse d'Illich échoue à dépasser le donné, et, par suite, elle le confirme (...).

Dans son prochain livre, Illich devra quitter la sécurité et le confort de la négation pour appliquer sa vitalité créatrice à cette tâche (de dépassement), la plus urgente de toutes ».

HERBERT GINTIS

*C'est bien, semble-t-il, la direction choisie par Illich, puisque son prochain ouvrage porte le titre « Re-tooling society » : comment doter notre société d'outils nouveaux, depuis les objets quotidiens jusqu'aux institutions ?*

*Dangereux gauchiste, combinaison d'Aristote et de Maurras, idéaliste essentialiste, les étiquettes pleuvent. On croit enfermer Illich dans une case, mais quand on ouvre la porte, on s'aperçoit qu'il est passé par la fenêtre. Dire avec Gintis qu'Illich regrette le travail par exemple, c'est assez ahurissant quand on connaît l'homme. Actuellement à Djakarta il apprend l'indonésien, en plus des 8, 10 ou 12 langues qu'il possède déjà couramment ; son objectif dans les trois ou quatre prochaines années est, entre autres, d'apprendre cinq ou six langues asiatiques, dont le chinois parlé, pour être à même de se nourrir de la pensée de ces peuples.*

« Apprendre dans une perspective créatrice et de découverte requiert des participants égaux, en ce sens qu'ils éprouvent au moment de leur réunion des étonnements et des curiosités comparables. Dans beaucoup d'universités, on tente de rassembler les étudiants en multipliant les groupes de travail, mais l'échec est inévitable, puisqu'ils demeurent sous la contrainte des programmes, des cours, prisonniers de la structure même de l'enseignement. »

Ivan ILLICH

Peut-on dire avec P. Barberis qu'il existe « un illichisme ministériel », lisez l'article d'O. Guichard dans *Preuves* (2<sup>e</sup> trimestre 72) et vous en verrez les limites.

Peut-on dire avec J. Perucaud que « des chefs politiques rêvent de se débarrasser de l'institution scolaire » ? Il est pour le moins étrange qu'en fait aucun gouvernement, de droite ou de gauche, ne se soit engagé dans cette voie « tentante », bien au contraire. Philanthropie ? Crainte du peuple ? N'est-ce pas plutôt parce qu'une certaine école institutionnalisée les sert par ce « programme caché » dont parle Illich ?

Illich rejette l'école ? Il en a fondé une à Cuernavaca, qui fonctionne, même quand il n'est pas là, avec quelques Mexicains. Or, que dit-on de la nôtre, selon le Ministre, l'entreprise la plus gigantesque du monde en personnel après l'Armée Rouge ? Laissons la parole à Girod de l'Ain, membre de la Commission des Sages : il écrit dans *Le Monde* du 30 octobre 1972 : « Les jeunes ne crient pas ; ils fuient, désertent l'école comme une caserne, ou y restent, inertes, réservant leurs énergies pour la « vraie vie », celle qui se passe hors du lycée. »

Un tel constat, dans sa vérité, n'est-il pas plus scandaleux que les plus scandaleux propos d'Illich ? Illich un fossoyeur de l'école ? Elle n'a pas besoin de lui pour cela.

D'ailleurs Illich ne s'intéresse plus à l'école, tout au plus pense-t-il urgent pour nous, comme il nous le disait, « de faire barrage aux surplus pédagogiques américains dont les vagues arrivent en France avec trois ou quatre années de retard, quand elles ont épuisé leurs illusions en Amérique. Il faudrait éviter que la France ou l'Europe ne courent ainsi en boitant derrière le modèle américain. »

Il faudrait vacciner la France contre des fausses résurrections de l'école qui risquent de vous faire perdre inutilement des années. »

Nous publierons dans un prochain numéro des Cahiers Pédagogiques une bibliographie d'ouvrages américains dont la lecture pourrait nous aider à faire cette économie.

JACQUES VIDAL

## NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

### Ouvrages ou articles d'Ivan Illich

— *Libérer l'avenir*, Ed. du Seuil.

— *Une société sans école*, Ed. du Seuil. (Ce titre rend fort mal « Deschooling society » dont le propos est bien plus large : descolariser toute la société).

— *Re-tooling society* (à paraître bientôt aux Ed. du Seuil) « re-outiller la société ».

Le condensé, non revu par Illich, d'un article sur le même sujet a été publié par le *Nouvel Observateur* du 11 septembre 1972. Illich le considère comme trop réduit et donc incompréhensible, mais il peut donner une idée de son prochain livre.

— « Orientations » (revue, 78, rue de Sèvres, Paris).

N° 33 - janvier 70 : La futilité de l'école en Amérique Latine.

N° 40 : - octobre 71 : Phénoménologie de l'école.

N° 41 - janvier 72 : Une alternative démocratique à la scolarisation.

— « Esprit ».

Octobre 1967, juin 1969, décembre 1970, juin 1971, mars 1972.

— « Les Temps Modernes ».

N° 280 - novembre 1969 ; 287 - juin 1970 ; 289 - août 1970.

### Articles parus sur Illich

*Interéducation*, juin 1972 : « Faut-il détruire l'École ? », R. Gloton.

*Education*, 20 janvier 72 : « Mort de l'École », Jean-Pierre Velis.

*Preuves*, 2<sup>e</sup> trimestre 72 : Rubrique : Les livres : « Une Société sans École » de I. Illich, texte de O. Guichard.

*Temps Modernes*, sept.-oct. 72 : Gintis : Critique de l'illichisme.

*Express*, mai 72 : *Education* : « Ivan le prophète », Elisabeth Schemla.

*Le Monde*, 11 avril 1972 : *Education* : « Le phénomène Illich », Frédéric Gaussen.

*Nouvel Observateur*, 13 décembre 1971 : Article de F.-Paul Boncourt.

*Ecole Emancipée* : « Illich : Ecole et Révolution », U.P. Pioron. *Esprit*, mars 1972 : « Illich en débat ».

*Orientations* :

N° 39 : « Alternatives en éducation ».

N° 40 (E. Verne) : « Descolarisation et éducation permanente ».

N° 43 : « Education permanente et régionalisation » : exposé d'Illich, réponse d'Edgar Faure ; réforme de l'enseignement en Chine populaire ; rapports entre la réussite scolaire et l'insertion professionnelle.

*La Nouvelle Critique* :

Janvier 72 : « Faut-il brûler l'école ? ».

Mai 72 : « Ecole, savoir et idéologies ».

*Ecole de mai 1968* : « Pour une école sauvage ».

Été 1972 - 26, rue Kléber, 54-Nancy.

*Politique Hebdo*, 9 mars 1972 : « Mort de l'école ? ».

*Les Cahiers de Villemétrie* :

N° 83, janvier-février 1971 : « L'école... une religion ? »

N° 86, juillet-août 1971 : « Déscolariser la société ».

*L'école et la nation* : n° spécial sur Illich

Signalons enfin la parution aux éditions Fleurus du Livre d'Everett Reimer *Mort de l'école*, frère d'*Une société sans école* : la base en a été élaborée en commun par Illich et Reimer, chacun en tirant un livre selon sa personnalité.

#### DOSSIER ILlich

Pour votre recherche personnelle ou pour l'animation des débats, une « **valise-dossier** » contenant la plupart de ces documents, et d'autres éventuellement, peut vous être envoyée, pour un mois, contre une participation aux frais de 20 F.

S'adresser à Mme MAZERAN, 236, boul. Raspail, 75014-Paris. Tél. (1) 326-71-29.

# CHRONIQUE DE LA CLASSE

## *Français en Cinquième*

# un thème : la mer

MIREILLE COULOMBE  
Lycée de Rambouillet

Au début de l'année, j'ai proposé à mes élèves quelques thèmes volontairement très vastes : mer, montagne, campagne, ville, espace. Ils ont préféré :

1. — mer ;

2. — montagne et campagne.

Je pensais consacrer un trimestre à chaque thème, mais la richesse du sujet a emporté les limites posées par ce planning tout bêtement administratif. Nous étions (qu'on me pardonne ce mauvais jeu de mots) embarqués et nous avons navigué jusqu'aux vacances de février. A ce moment, certains se plaignaient encore qu'on n'ait pas mieux exploité ce qu'ils avaient apporté, mais d'autres faisaient entendre des soupirs de lassitude et — les Jeux Olympiques aidant — aspiraient aux joies de la montagne.

## VINGT MILLE LIEUES SOUS LES MERS

Le centre de nos préoccupations et la plus ambitieuse de nos entreprises a été la lecture de *Vingt mille lieues sous les mers* (édition intégrale en Livre de Poche). Il fallait que cette lecture ait le prestige du feuilleton et, parmi d'autres intérêts pédagogiques, soit l'occasion d'un exercice de diction. Chaque semaine, donc, une équipe de volontaires (je n'ai jamais eu de mal à en trouver) préparait la lecture d'un extrait que j'avais choisi, avec, en particulier, la mission de « chercher les mots difficiles » et d'organiser une lecture à plusieurs voix. Certains l'ont fait avec un remarquable sens dramatique. Auparavant, d'autres volontaires avaient été chargés de « résumer les chapitres précédents » (double exercice :

chercher à dire l'essentiel, et le dire sans lire son papier). Après cette lecture, conversation plus ou moins longue sur les difficultés de langue du texte, son contenu et parfois ses caractères littéraires lorsqu'ils étaient discernables par les élèves. Je n'ai pas imposé la lecture complète du livre. J'ai demandé qu'on lise au moins les extraits indiqués, mais je n'ai voulu exercer aucun contrôle sur ce point. J'ai voulu qu'il s'agisse d'une activité libre et gratuite. Certains ont goûté, d'autres ont dévoré. Persuasion et non contrainte...

Autour du livre de Jules Verne se sont organisées (plus ou moins !) diverses activités dont je propose une classification grossière, seulement pour les besoins de l'exposé.

### 1. Animation du cadre

Décoration de la classe grâce à des photos, images, dessins, etc., se rapportant à la mer. Une élève a apporté des affiches touristiques, une autre a composé un tableau en collant des coquillages sur un dessin. Des collègues d'histoire et géographie ont fait don d'un planisphère.

### 2. Travail sur la langue

— Vocabulaire marin et maritime.

— Rédaction en prose ou en vers de sujets plus ou moins délimités, en particulier dialogues entre différents habitants des mers : c'était tantôt cocasse, tantôt lyrique, tantôt polémique ; la pollution menace ! Les personnages fréquemment choisis étaient des crabes, des crevettes, des pieuvres, des dauphins, des sirènes, des poissons-

scies et des hommes-grenouille ! Un dialogue entre un personnage marin très distingué et un autre très vulgaire a permis quelques réflexions sur les niveaux de langage (lien avec les recherches grammaticales).

— Reconstitution collective, puis individuelle, de textes d'une demipage. L'exercice a paru difficile quand il s'agissait d'un texte de description et non d'action.

### 3. Documentation et expression orale

Outre quelques résumés de livres ou lectures choisies par les élèves dans les livres qu'ils ont aimés (*Les Travailleurs de la mer*, *Le Vieil homme et la mer*, récits de voyages), les exposés proposés par les élèves ont déferlé (1). Il était hors de question de refuser aucun d'entre eux. Il fallait donc imposer, malgré certaines impatiences, un calendrier ; il fallait surtout rendre l'exercice profitable pour développer la maîtrise verbale des élèves.

Ils ont travaillé en équipe, ils devaient fixer le rôle de chaque membre de l'équipe dans l'exposition et, si possible, chacun devait parler, même celui qui préférerait écrire le plan au tableau ou faire les dessins. Ils ne devaient pas lire leur exposé, ni employer sans les définir des mots savants. Je les encourageais à être attentifs aux réactions de leur auditoire, à obtenir gentiment le calme, à s'arrêter (gentiment) s'ils ne l'avaient pas. Bien entendu, il

(1) Exemples de sujets : les poissons pittoresques, les oiseaux des îles, les coquillages, les pieuvres, le narval, les pirates, les sous-marins, la voile, les scaphandres, les oiseaux marins, les coraux, la pollution des mers...

s'en faut de beaucoup que toutes ces exigences aient été remplies par tous ; mais chacun a montré de la bonne volonté... même le public qui devait écouter, supporter les « blancs » avec bienveillance, garder ses questions pour le débat suivant l'exposé. Ce débat a toujours été très nourri, il était présidé par le responsable de l'exposé, qui donnait la parole à ses camarades — mais je l'assistais discrètement (plus ou moins) — pour contenir les enthousiasmes...

Que cette expérience est réconfortante ! A cet âge, non seulement on « a des idées d'exposé », non seulement on est ardemment volontaire, mais encore on n'a jamais de défaillance au jour fixé, on arrive souriant et croülant sous une abondante documentation, le « plan » de l'exposé est fait (éventuellement mal fait, c'est une autre question), et l'on parle avec simplicité : on peut être timide, ou pître, on n'est ni désinvolte, ni pontifiant.

#### 4. Jeux dramatiques

Les lecteurs des Cahiers savent quelle peut être la valeur de ce moyen pédagogique pour libérer l'expression sous toutes ses formes. Je me bornerai à exprimer une

(2) Avec la collaboration de M. Fortin, professeur de dessin.

difficulté : s'il est relativement facile d'obtenir une improvisation mimée ou une improvisation verbale, il n'est pas toujours aisé d'obtenir les deux ensemble : quand on gesticule, la parole est rare et brève ; quand on parle, le geste est pauvre. Cela dit,

— nous avons composé des tableaux animés et sonores des fonds marins : tout le monde participe, on est poisson, pieuvre, rocher, crevette, algue ou un être indéfini, on adopte un geste et un son ; nous avons aussi composé la machinerie du « Nautilus » suivant la même technique ;

— nous avons improvisé des scènes : rencontres d'animaux, situations tirées de notre bible du moment (exemple : le professeur Aronnax doit traverser le salon sans attirer l'attention du capitaine Nemo qui joue de l'orgue), etc. ; parfois, un « récitant » improvisait un récit et deux élèves le mimaient : cette technique illustra la difficulté que j'ai dite ;

— nous avons « mis en scène » des dialogues préalablement écrits par les élèves ;

— nous avons marché comme un scaphandrier, tenté d'exprimer l'allure d'un poisson, d'un crabe, etc., en multipliant les signes expressifs possibles.

Il nous est arrivé de terminer des séances de ce genre par cinq minutes

« d'écriture automatique » — automatique dans la mesure où j'ai réussi à faire comprendre aux élèves de quoi il s'agit. Puis ceux qui en ont envie se réunissent pour composer, à partir des textes ainsi obtenus, un texte, concerté cette fois, mais gardant un peu « d'étrangeté ». Je vais reprendre ce procédé d'expression et chercher à l'exploiter (poésie).

#### 5. Le dossier collectif

Une partie de ces divers travaux est rassemblée, illustrée de dessins (2) et cartes postales, dans notre « dossier », classeur où chacun dépose, s'il le désire, ce qu'il a découvert ou créé.

Le bilan ?

Il est sûrement positif en ce que notre thème a rallié efficacement les intérêts et orienté efforts et initiatives individuels vers une œuvre collective. Les progrès de beaucoup d'enfants dans l'expression sont visibles, mais on n'est jamais content de soi dans ce domaine. L'idée sans doute valait mieux que sa mise en œuvre, à laquelle on peut reprocher d'avoir été plus foisonnante que rigoureuse, plus riche en virtualités prometteuses qu'en recherches abouties. J'espère que la montagne sera mieux gravie que la mer n'a été sillonnée.

MIREILLE COULOMBE  
février 1972

## Un exemple d'enquête : notre école

d'après ANNE BRILLET  
Cahier Pédagogique n° 66, épuisé  
CECILE DELANNOY  
Ecole Normale, Nantes

Classe de premier cycle - Travail interdisciplinaire - Plusieurs séances - Effectif indéterminé.

#### Objectifs poursuivis

Concrétiser les faits historiques.  
Coordonner les disciplines.

#### Matériel nécessaire

Un établissement scolaire qui ait un passé...

#### Déroulement

L'enquête prise ici comme exemple a été effectuée au CES de Quimperlé.

#### L'ECOLE FUT UN COUVANT DES URSULINES

Origine de cette congrégation ? de son nom ? Légende de sainte Ursule (reproduction d'œuvres de Carpaccio). La fondatrice, sainte Angèle, sa vie ; diffusion des Ursulines en France et surtout en Bretagne (six couvents au XVII<sup>e</sup> siècle dans ce qui sera le Finistère), fondation

du couvent quimperlois et diffi- cultés avec les autres couvents de la ville (ceci en classe de Sixième).

Avec des élèves plus âgés, on peut lier cette étude à la réforme catholique, aux saints légendaires, à l'attitude des catholiques et des protestants en face du culte des saints...

#### LES BATIMENTS ANCIENS ET LE RELEVÉ DES INSCRIPTIONS

Les dates (1661, 1674...), les événements contemporains; la chapelle de style jésuite, ses peintures baroques, etc.

Certaines inscriptions permettent de faire une étude intéressante du mysticisme sous Louis XIV: rapports entre les Ursulines et les Jésuites, pénétration de l'influence italienne, méfiance de l'Eglise de la contre-réforme vis-à-vis des saints bretons. Avec de jeunes élèves on se contente de déchiffrer certaines formules, d'en donner parfois le sens latin (AMDG ou HS), de relever les noms de quelques saints et de retrouver les raisons de leur culte (saint Roch prié en cas d'épidémies, ces épidémies si fréquentes alors en Bretagne).

#### LE RELEVÉ DU PLAN GÉNÉRAL DES BATIMENTS

C'est l'œuvre du professeur de mathématiques qui tente, en divisant le travail, de faire dessiner un plan sommaire. On le confronte avec celui de l'ancien cadastre et avec les photos aériennes éditées en cartes postales. La belle ordonnance du XVIII<sup>e</sup> siècle à côté du désordre de nos baraques préfabriquées?

#### LIAISON AVEC LE FRANÇAIS

Etude de quelques textes destinés soit à illustrer ce qu'était jadis la vie dans une maison d'éducation, soit à montrer ce qu'était la jeune fille idéale d'une époque. Nous avons étudié spécialement: Madame de Maintenon «A la classe jeune» (Lagarde et Michard, Sixième, p. 200 à 202) et Fénelon, «Portrait d'Antiope», Aventures de Télémaque. On pourrait y ajouter

des souvenirs de Madame Récamier ou de George Sand, des extraits des *Misérables*...

#### ENQUÊTE

Faite par les enfants auprès des dames de la ville, élèves des Ursulines avant l'expulsion de 1905. L'éducation à cette époque était encore, dans ses grandes lignes, celle que recevaient au temps du Roi-Soleil les jeunes filles de Saint-Cyr, un couvent d'Ursulines. Ce fut la partie la plus intéressante de notre travail: les vieilles dames parlaient volontiers, les enfants s'étonnaient. Nous avons même eu l'occasion de guider deux respectables octogénaires vers l'école quittée il y avait quelque 70 ans. Les enfants ont été frappés par les divisions sociales de jadis qui se retrouvaient à l'école: avant 1905, au couvent des Ursulines, il y avait dans le même établissement d'abord trois pensionnats de «demoiselles», d'après la situation sociale (pas forcément la fortune), ensuite un externat pour enfants de la classe moyenne (filles de commerçants en général), enfin un groupe de fillettes indigentes à qui on donnait la soupe avec quelques bons principes. Les enfants ne s'adressaient pas la parole d'un groupe à l'autre... C'est l'occasion de souligner la marche de notre enseignement vers une démocratisation (encore insuffisante il est vrai).

#### ALBUM

Enfin, nous avons composé un album, illustré de photos et de plans (reproduction de gravures anciennes, plan à l'échelle...).

Si nous avions eu le temps, j'aurais aimé compléter tout cela par une exposition ouverte au public et où bien des gens auraient pu évoquer, devant une photo ou un vieux plan, leur passé d'écolier. Les documents n'auraient pas manqué et telle grand-mère aurait retrouvé, dans une photo de groupe, son visage d'enfant, ses tresses et son tablier noir.

## Variante

Lorsqu'on vit dans une école qui a moins de 10 ans d'âge, on peut cependant effectuer une enquête sur l'établissement, en début d'année de Sixième, pour familiariser les élèves avec leur nouveau milieu de vie.

On peut alors pratiquer:

— Un relevé du plan général et le plan détaillé de certains locaux (un dortoir, un étage de salles de classe, les cuisines et réfectoire, le gymnase par exemple).

— L'étude des différentes catégories de personnel travaillant dans la maison avec leurs fonctions: combien d'agents, de maîtres d'internat, d'internes, d'externes, de professeurs, etc?... Rôle de chacun dans la bonne marche de l'établissement.

— L'historique de la création de l'établissement. Notion d'aire géographique (carte scolaire), de recrutement (par exemple), interview d'un membre de l'administration qui a assisté à la construction de l'établissement, à son ouverture avant même l'achèvement des travaux, etc.).

— Des monographies de membres du personnel, obtenues par observation et par interviews recueillis au magnétophone:

— la vie d'un maître d'internat,

— le rôle du concierge,

— pourquoi et comment devient-on principal (ou proviseur)?

— la journée d'un interne,

— qu'est-ce qu'un surveillant général? (périmé?),

— la répartition des tâches aux cuisines,

— le médecin scolaire, la psychologue, l'infirmière, etc.

Il y a du travail pour une classe de 35 élèves répartie en équipes de 2 ou 3.

CECILE DELANNOY

# une page de Rousseau à la lumière de la nouvelle critique

JACQUES DAVID  
Professeur au lycée Paul Valéry  
Paris 12<sup>e</sup>

L'on se souvient peut-être de nos tentatives pour communiquer à nos élèves les résultats de recherches portant sur quelques aspects de la « nouvelle critique » (1). Nous signalions nous-même l'inconvénient de notre méthode qui était un retour à l'exposé magistral. Si nous donnions *in fine* un exemple précis d'application de notre étude au cas de *Phèdre*, nous n'en maintenions pas moins nos élèves en position de simples auditeurs plus ou moins réceptifs. Et on n'a pas manqué de nous le reprocher (2), au moment même où nous commettions une récidive ! Notre problème cette fois, c'était de faire découvrir à nos élèves de Première le structuralisme de Jean Starobinski dans l'étude qu'il consacre au « dîner de Turin » tel que Jean-Jacques Rousseau l'évoque au livre III de ses *Confessions*. Il s'agit des pages 98 à 168 du tome II de *l'Œil vivant*, tome II intitulé « La relation critique » (Gallimard, collection Le Chemin). Dans cet ouvrage l'auteur étudie les rapports de la littérature et de la psychanalyse.

Le problème *pédagogique* était donc pour nous d'échapper au cours et de rendre actifs nos élèves. Notre propos s'inscrivait toujours dans la même recherche d'application des travaux de l'enseignement supérieur aux possibilités de nos élèves du second degré, nous n'avons pas trouvé d'autre solution que de bâtir un questionnaire à partir de nos fiches de lecture, et c'est là qu'on va peut-être s'esclaffer : « Bien la peine de tant pester contre le « Lagarde et Michard », si c'est

pour en refaire un au goût de la dernière mode ! » J'en prends le risque, et je soumetts d'abord le texte de Rousseau à nos lecteurs (il est donné par Starobinski pp. 99-101).

Mademoiselle de Breil était une jeune personne à peu près de mon âge, bien faite, assez belle, très blanche, avec des cheveux très noirs, et, quoique brune, portant sur son visage cet air de douceur des blondes auquel mon cœur n'a jamais résisté. On dira que ce n'est pas à un domestique de s'apercevoir de ces choses-là. J'avais tort, sans doute ; mais je m'en apercevais toutefois, et même je n'étais pas le seul. Le maître d'hôtel et les valets de chambre en parlaient quelquefois à table avec une grossièreté qui me faisait cruellement souffrir. La tête ne me tournait pourtant pas au point d'être amoureux tout de bon. Je ne m'oubliais point ; je me tenais à ma place, et mes désirs mêmes ne s'émançaient pas. J'aimais à voir mademoiselle de Breil, à lui entendre dire quelques mots qui marquaient de l'esprit, du sens, de l'honnêteté : mon ambition, bornée au plaisir de la servir, n'allait point au-delà de mes droits. A table j'étais attentif à chercher l'occasion de les faire valoir. Si son laquais quittait un moment sa chaise, à l'instant on m'y voyait établi ; hors de là je me tenais vis-à-vis d'elle ; je cherchais dans ses yeux ce qu'elle allait demander, j'épiais le moment de changer son assiette. Que n'aurais-je point fait pour qu'elle daignât m'ordonner quelque chose, me regarder, me dire un seul mot ! mais point : j'avais la mortification d'être nul pour elle ; elle ne s'apercevait même pas que j'étais là. Cependant son frère, qui m'adressait quelquefois la parole à table, m'ayant dit je ne sais quoi de peu obligeant, je lui fis une réponse si fine et si bien tournée, qu'elle y fit attention, et jeta les yeux sur moi. Ce coup d'œil, qui fut court, ne laissa pas de me transporter. Le lendemain, l'occasion se présenta d'en obtenir un second, et j'en profitai. On donnait ce jour-là un grand dîner, où, pour la première fois, je vis avec beaucoup d'étonnement le maître d'hôtel servir l'épée au côté et le chapeau sur la tête. Par hasard on vint à parler de la devise de la maison de Solar, qui était sur la tapisserie avec les armoiries. *Tel fiert qui ne tue pas*. Comme les Piémontais ne sont pas pour l'ordinaire consommés dans la langue française, quelqu'un trouva dans cette devise une faute d'orthographe, et dit qu'au mot *fiert* il ne fallait pas de *t*.

Le vieux comte de Gouvon allait répondre ; mais, ayant jeté les yeux sur moi, il vit que je souriais sans oser rien dire ; il m'ordonna de parler. Alors je dis que je ne croyais pas que le *t* fût de trop ; que *fiert* était un vieux mot français qui ne venait pas du mot *ferus*, fier, menaçant, mais du verbe *ferit*, il frappe, il blesse ; qu'ainsi la devise ne me paraissait pas dire : tel menace, mais *tel frappe qui ne tue pas*.

Tout le monde me regardait et se regardait sans rien dire. On ne vit de la vie un pareil étonnement. Mais ce qui me flatta davantage fut de voir clairement sur le visage de mademoiselle de Breil un air de satisfaction. Cette personne, si dédaigneuse, daigna me jeter un second regard qui valait tout au moins le premier ; puis, tournant les yeux vers son grand-papa, elle semblait attendre avec une sorte d'impatience la louange qu'il me devait, et qu'il me donna, en effet, si pleine et entière et d'un air si content, que toute la table s'empressa de faire chorus. Ce moment fut court, mais délicieux à tous égards. Ce fut un de ces moments trop rares qui replacent les choses dans leur ordre naturel, et vengent le mérite avili des outrages de la fortune. Quelques minutes après, mademoiselle de Breil, levant derechef les yeux sur moi, me pria, d'un ton de voix aussi timide qu'affable, de lui donner à boire. On juge que je ne la fis pas attendre ; mais, en approchant, je fus saisi d'un tel tremblement, qu'ayant trop rempli le verre, je répandis une partie de l'eau sur l'assiette et même sur elle. Son frère me demanda étourdiment pourquoi je tremblais si fort. Cette question ne servit pas à me rassurer, et mademoiselle de Breil rougit jusqu'aux blancs des yeux.

Ici finit le roman, où l'on remarquera, comme dans toute la suite de ma vie, que je ne suis pas heureux dans la conclusion de mes amours. Je m'affectionnai inutilement à l'antichambre de madame de Breil : je n'obtins plus une seule marque d'attention de la part de sa fille.

Elle sortait et entraînait sans me regarder, et moi j'osais à peine lever les yeux sur elle. J'étais même si bête et si maladroit, qu'un jour qu'elle avait, en passant, laissé tomber son gant, au lieu de m'élancer sur ce gant que j'aurais voulu couvrir de baisers, je n'osais sortir de ma place et je laissais ramasser le gant par un gros butor de valet que j'aurais volontiers écrasé. Pour achever de m'intimider, je m'aperçus que je n'avais pas le bonheur d'agrèer à madame de Breil. Non seulement elle ne m'ordonnait rien, mais elle n'acceptait jamais mon service ; et deux

(1) *Cahiers pédagogiques*, n° 86 : « Peut-on, doit-on parler à nos élèves de Mauron et de Goldman ? »

(2) Cf. l'article de notre collègue Marguin, « De la lecture des textes », *Cahiers pédagogiques*, n° 105.

fois, me trouvant dans son antichambre, elle me demanda d'un ton fort sec si je n'avais rien à faire. Il fallut renoncer à cette chère antichambre. J'en eus d'abord du regret. Mais les distractions vinrent à la traverse, et bientôt je n'y pensais plus.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU  
Les Confessions, livre III

## Ce que nous avons retenu de Starobinski

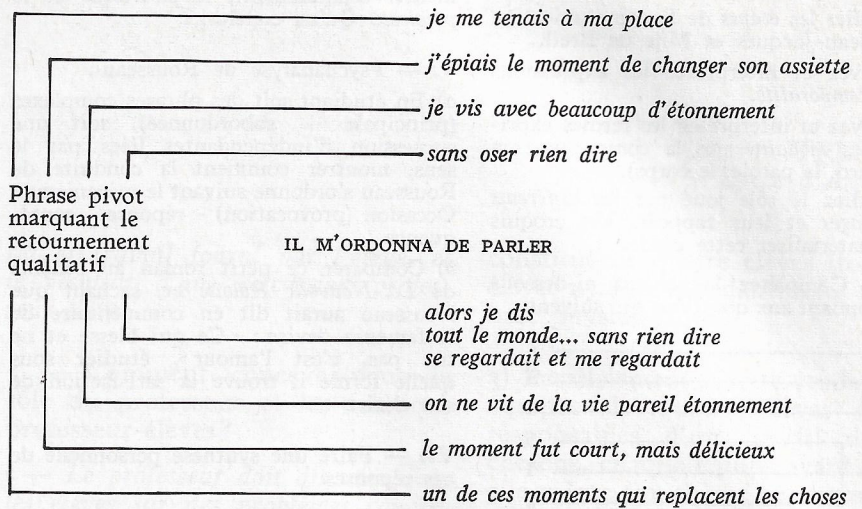
Pour revenir à l'étude de Starobinski, convient-il que nous en présentions maintenant une synthèse à nos lecteurs? Nous n'en aurions pas la place dans les limites de cet article. Contentons-nous d'en retenir ce qui peut être compris de nos élèves. Cela nous oblige à écarter tout ce qui est dit sur la « circularité de l'interprétation », sujet du plus haut intérêt, que signalait d'ailleurs Jean Verrier dans le *Français d'aujourd'hui*, n° 17, à l'intérieur de la rubrique « revue des études littéraires »... Au même moment, nous transpirions sur l'établissement de notre questionnaire. Voici les thèmes que nous avons retenus, et que nous n'indiquons pas forcément dans l'ordre où ils se présentent dans les propos du critique.

Le premier problème pourrait être celui des rapports de Rousseau, écrivain, au jeune Jean-Jacques, héros de l'aventure. Je crois qu'il est important de faire entrer les élèves dans cet aspect du problème plus vaste de la création littéraire. Ceci peut se ramener à une étude des rapports entre le *récit* (narration) et le *discours* (commentaires de l'écrivain sur son passé et tout ce qui, consciemment ou non, exprime au moment où il écrit une prise de position à l'égard de ce passé).

Puis, sur le plan du récit, l'on fera une analyse classique de son *déroulement*, de la *fonction* qu'y remplissent les différents personnages, ce qui fera apparaître ce passage comme un *petit roman*.

C'est alors qu'une étude structurale très précise du vocabulaire permettra de s'interroger sur la *signification* que revêt ce récit aux yeux mêmes de l'écrivain vieilli. Le passage de l'humiliation à la joie d'être reconnu, même provisoirement, le retournement de la situation au profit de Jean-Jacques,

s'inscrivent dans la symétrie même des termes employés, comme le montre le schéma suivant, établi par Starobinski lui-même :



Si l'on voit ainsi comment après tant d'années Rousseau revit par l'écriture la réalisation de son DESIR et en tire une indéniable jouissance, il n'est pas inutile d'analyser un peu la nature de cette réalisation.

L'on pourra faire un parallèle entre les différentes phases de ce roman en raccourci et *La Nouvelle Héloïse* — dont il est facile de se procurer un résumé. On découvrira que

dans les deux cas — et quelles que soient les différences romanesques — c'est plutôt dans le non-accomplissement que Rousseau trouve si l'on peut dire sa satisfaction la plus profonde. Et un rapprochement de plusieurs phrases de ce texte, analysées dans leur structure syntaxique, avec d'autres phrases tirées d'autres écrits fera apparaître la *passivité* essentielle de notre écrivain.

### EXEMPLES

- I *Provocation* : son frère... m'ayant dit je ne sais quoi de peu obligeant  
*Réponse* : je lui fis une réponse si fine et si bien tournée  
*Conséquence* : qu'elle y fut attentive et jeta les yeux sur moi
- II *Provocation* : quelqu'un trouva dans cette devise une faute d'orthographe  
*Réponse* : je souriais sans oser rien dire  
*Conséquence* : il m'ordonna de parler
- III *Provocation* : Mlle de Breil me pria de lui donner à boire  
*Réponse* : on juge que je ne la fis pas attendre  
*Conséquence* : mais en approchant je fus saisi d'un tel tremblement que...

Ainsi ce schéma ternaire va dans le sens d'une *disculpation* de Rousseau, à ses propres yeux et aux yeux du monde.

Enfin, pour en terminer avec les considérations psychanalytiques, l'on remarquera que Rousseau n'explique pas le sens de la devise. Mais il aurait fait ce commentaire oral : « Ce qui blesse et ne tue pas, c'est l'amour ». On y trouvera une confirmation de ce goût pour le plaisir à distance, pour le plaisir différé.

## Un questionnaire

Nous avons jugé absolument nécessaire d'exposer aussi succinctement que possible ce que, très arbitrairement, par souci pédagogique, nous avons retenu des analyses de Starobinski.

Livrons maintenant à nos lecteurs le questionnaire que nous avons donné à nos élèves (un peu modifié, à la suite de notre expérience, pour le rendre plus facile) :

I. — Etudier la relation passé/présent (récit/discours) et la signification qui s'en dégage pour la relation Rousseau/Jean-Jacques (tableau en trois colonnes).

II. — Un « petit roman » :

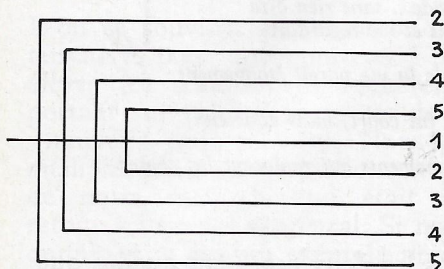
a) Etudier les *étapes* de la communication entre Jean-Jacques et Mlle de Breil.

b) Relevez et interprétez les expressions de la *temporalité*.

c) Relevez et interprétez les termes exprimant les *modalités* de la communication (le regard, la parole, le corps).

d) Etudiez le rôle joué par les *différents personnages* et leur rapport. Un croquis peut matérialiser cette étude.

III. — Complétez le schéma ci-dessous en répondant aux questions qui suivent.



a) Quelle est la phrase pivot de tout le récit? (1)

b) Relevez, avant et après celle-ci, deux expressions utilisant les mêmes termes et marquant deux attitudes opposées de l'auteur au point de vue de l'espace (au

propre et au figuré) (2), du temps (3), des réactions réciproques Jean-Jacques/assistante (4), de la parole (5).

IV. — Montrer comment deux styles se mêlent constamment, le *picaresque* et le *précieux*. Qu'en conclure?

V. — Psychanalyse de Rousseau :

a) En étudiant soit des phrases complexes (principale + subordonnée), soit une succession d'indépendantes liées par le sens, montrer comment la conduite de Rousseau s'ordonne suivant le mécanisme : Occasion (provocation) - réponse - conséquence.

b) Comparer ce petit roman au schéma de *La Nouvelle Héloïse* et, sachant que Rousseau aurait dit en commentaire de la fameuse devise : « Ce qui blesse et ne tue pas, c'est l'amour », étudier sous quelle forme il trouve la satisfaction de son désir.

VI. — Faire une synthèse personnelle de ces réponses.

Et maintenant, au lecteur d'essayer à son tour !

Il est évidemment nécessaire de lire les pages de Starobinski au préalable, car nous n'avons pu donner ici qu'un aperçu de leurs richesses, parmi lesquelles nous avons choisi ce qui était à la portée des élèves.

Mais on peut en tirer une problématique tout autre et plus fidèle au propos de l'auteur, qui vise à établir une théorie de l'interprétation, non seulement celle que fait l'écrivain de son passé, mais en fin de compte celle qu'établit le critique touchant celle de l'écrivain. Mais c'est aller au-delà des préoccupations de nos élèves...

Certes, dans cet article, nous aurions pu utiliser davantage nos notes et livrer une sorte de « corrigé », ce qui aurait facilité peut-être l'utilisation de cette étude, mais nous aurait orienté dans une voie qui n'est pas celle des Cahiers !

Un dernier mot : certains élèves sont allés en bibliothèque lire l'ouvrage de Starobinski dont j'avais donné les références, faussant ainsi la règle du jeu ; mais après tout, ils avaient atteint le but que je me proposais — Manipulation ! — ; mais les autres ont souvent trouvé la bonne réponse et tous se sont passionnés — Oui.

JACQUES DAVID

## Bulletin de santé des " Cahiers "

- les abonnements en sont à plus de 6 000. Aidez la campagne !
- la souscription a dépassé les 3 millions d'A.F ; les envois continuent.
- le prochain numéro aura 44 pages : l'enseignement des mathématiques, dossier rassemblé par G. Walusinski ; activités théâtrales en classe de français, etc.



# Sciences en Première littéraire

## biologie

JOSETTE TREPEAU  
Lycée d'Arcachon

En début d'année, un questionnaire a été posé, dans le but de connaître les réflexions des élèves sur l'enseignement des sciences biologiques, ainsi que leur motivation. Voici ces questions et l'essentiel des réponses recueillies :

1. — Qu'est-ce que les sciences biologiques peuvent apporter à un esprit littéraire ?

« Les sciences biologiques apportent un complément essentiel à la culture générale. »

2. — Quels sont les thèmes qui correspondent le mieux à votre formation et qui vous semblent le plus utile à connaître ?

« Les thèmes les plus intéressants sont ceux relatifs à l'homme »

- la conscience,
- la cellule,
- la reproduction,
- la génétique,
- l'évolution. »

3. — Quelle méthode utiliser pour qu'un esprit littéraire s'intéresse au travail scientifique ?

« Utiliser une méthode moderne de travail pour intéresser les élèves : discussions, travail de groupe de trois ou quatre, travaux pratiques, visites de laboratoires. »

« Faire des enquêtes auprès de personnes (neurologues, gynécologues...), puis des exposés, des discussions élargissant le thème choisi. »

4. — Quelles formes de contrôle vous paraissent les meilleures ?

- « — Des interrogations écrites très courtes, ou des dissertations,
- un contrôle des connaissances portant sur la compréhension de la vie,
- des contrôles oraux afin d'apprendre à nous exprimer,
- la note de trimestre doit être le résultat d'un bilan concernant inté-

rêt et travail fourni par l'élève, et le résultat d'une discussion professeur-élèves. »

5. — Comment concevez-vous le rôle du professeur et les relations professeur-élèves ?

« — Le professeur doit discuter avec les élèves sur des problèmes concernant le programme ou l'actualité,

— rôle de collaborateur, permettant des échanges permanents,

— respect mutuel des opinions,

— rôle d'éducateur pour des esprits avides de connaissances,

— rôle d'animateur et non de dominateur,

— confiance réciproque propice à la communication. »

En fonction des réponses, un travail a été entrepris concernant le système nerveux et son fonctionnement.

### Déroulement du travail

1) *Réflexion en commun*, au cours d'une table ronde, sur le thème : le cerveau, la conscience et quelques problèmes psychologiques.

Recherche d'un plan d'étude.

2) *Acquisition d'une base anatomique et physiologique* à partir de travaux pratiques.

— Dissection de l'encéphale de mouton,

— étude du tissu nerveux,

— expériences sur les réflexes innés,

— expériences sur les réflexes conditionnés,

— travaux pratiques sur l'œil et la vision,

— analyse d'électro-encéphalogrammes.

Toutes les données biologiques ont donc été acquises à partir d'un travail en équipe, chaque groupe étant

constitué de quatre élèves (tous les élèves ayant cependant cette même base physiologique).

3) Parallèlement à cette étude, cinq équipes de quatre élèves furent responsables d'un travail de recherche, chaque équipe ayant choisi elle-même son thème au cours de la table ronde.

1<sup>re</sup> équipe : la prise de conscience, l'éveil, le sommeil, les rêves ;

2<sup>de</sup> équipe : l'instinct et l'habitude chez l'animal et chez l'homme ;

3<sup>de</sup> équipe : l'intelligence animale ;

4<sup>de</sup> équipe : l'intelligence humaine ;

5<sup>de</sup> équipe : les perturbations nerveuses et leurs conséquences (les névroses et psychoses à partir de l'interview d'un neurologue).

A l'intérieur de chaque équipe :

— Chaque élève a réalisé un travail personnel à partir de lectures (essentiellement des livres de la collection « Que sais-je ? » et du « Rayon de la science » empruntés à la bibliothèque de sciences naturelles) ;

— Chaque élève a établi un dossier des documents à utiliser.

Après ce travail d'analyse, les élèves se sont retrouvés au cours d'une séance de travaux pratiques afin de faire la synthèse de toutes les recherches, de répartir les tâches et de mettre au point l'animation de la séance.

4) A la suite de cette préparation, d'une durée de deux mois, chaque équipe a présenté son travail.

Les élèves furent disposés en cercle dans la classe, les différents membres de chaque équipe se sont répartis dans le groupe afin de stimuler les échanges. Chaque équipe

a animé la discussion à partir des questions issues du groupe. Les discussions ont été parfois très vives et très approfondies.

Le rôle du professeur a consisté à catalyser la discussion, à reformuler les idées mal exprimées et maintenir le groupe dans le cadre du thème choisi.

5) Après ces discussions, échelonnées sur un mois environ, chaque équipe a effectué son autocritique ; le groupe a fait l'analyse du travail au niveau de chaque équipe, donnant une appréciation de ce travail. Enfin, les élèves ont fait part de leur réflexion sur cette méthode de travail à partir d'un « questionnaire d'évaluation des discussions ».

Une expérience semblable a été faite dans le cadre de la reproduction. Les thèmes discutés, après avoir été choisis à l'unanimité par les élèves, ont été :

- la contraception,
- l'avortement,
- psychologie sexuelle de l'enfant, de l'adolescent, du couple,
- enfance inadaptée,
- grossesse et accouchement.

Voici quelques réflexions d'élèves :

*« Le travail en équipe est la meilleure façon de travailler, surtout dans le domaine scientifique. Il nous fait prendre des responsabilités vis-à-vis*

*des autres, ce qui nous engage beaucoup plus que d'en prendre vis-à-vis de nous-même uniquement. »*

*« Le travail de groupe permet des échanges d'idées, il nous ouvre les yeux sur un univers de pensées moins restreint. Il nous apprend à écouter et à discuter avec les autres. »*

*« Le professeur est efficace car il est discret, il n'étale pas ses connaissances et son « expérience ». Et pourtant il nous guide, reprecise les idées incomprises, aide à un approfondissement en commun du thème choisi. »*

Josette TREPEAU

# physique

NELLY MOSSER,  
Lycée Kléber,  
Strasbourg

Cette expérience, commencée en septembre 1970, repose sur l'analyse suivante :

— Ces élèves n'ont plus de physique au baccalauréat ; l'épreuve du bac était un motif pour s'intéresser à la physique enseignée de manière traditionnelle. Ce motif n'existe plus. En revanche, l'absence d'une épreuve écrite d'examen permet une adaptation très souple des programmes (cela suppose que les élèves ont été convenablement orientés, ne se destinant pas à la médecine par exemple).

— Pour que les élèves se sentent concernés, il faut qu'ils puissent manipuler et dialoguer avec le professeur, ce qui exclut le travail avec des classes entières (effectifs toujours supérieurs à 30 dans nos classes) et amène donc à partager la classe en deux groupes.

— Il faut qu'ils puissent aussi se rendre compte de ce que représente dans la vie courante ce qu'on essaie de leur montrer en classe.

Pour cela, il faut pouvoir leur faire visiter quelques usines ou expositions, etc. Ces visites durant plusieurs heures, en général, il faut que les élèves puissent être ensemble à ces heures-là.

Ces deux derniers points imposent un horaire et un emploi du temps spécialement aménagés.

## Horaire et organisation pratique

Les horaires officiels consacrent 2 heures par semaine à l'enseignement des sciences physiques, et 4 ou 5 fois par an, une séance de travaux pratiques de 1 heure 1/2, la classe étant alors dédoublée.

Nous avons pensé que le travail fourni par les élèves pouvait être aussi rentable s'ils avaient 1 heure 1/2 par semaine avec des effectifs réduits.

M. le Censeur prévoit dans l'emploi du temps un après-midi (2 x 1 h 1/2) consacré aux sciences physiques.

De cette façon, si les séances ont lieu au lycée, les élèves viennent à la première ou à la deuxième séance (en général, ils permutent chaque fois presque tous ; les seules obligations sont :

1) de venir ;

2) que les effectifs des deux groupes soient équilibrés. Ce système marche bien dans l'ensemble).

Si les séances ont lieu à l'extérieur, nous disposons de l'après-midi entière. Nous demandons chaque fois une autorisation écrite des parents.

## Déroulement de l'année

\* Quand la classe ne manifeste pas de désirs particuliers, c'est le programme officiel qui sert de canevas. Le sujet de chaque T.P. ou de visites à l'extérieur est introduit par le professeur et chaque expérience analysée immédiatement. Les conclusions sont tirées, soit au cours de la même séance, soit au cours

de la séance suivante et les extensions sont indiquées chaque fois.

Les élèves font un compte rendu individuel pour les expériences qu'ils ont réalisées, et collectif (par groupe de 5 ou 6) pour les visites à l'extérieur.

\* Quand les élèves désirent traiter des sujets particuliers, nous les réalisons soit sous forme de T.P., soit sous forme d'exposés, la plupart du temps préparés à 2 ou 3. Un élève passionné de mécanique a parlé des moteurs à explosion ; d'autres, s'inquiétant de ce qu'était le pH, celui-ci a été introduit en T.P. Voici quelques exemples de sujets hors programme : acoustique et instruments de musique, couleurs, photographie, détermination du degré d'alcool d'un vin.

Une séance qui rencontre un franc succès est la séance « bricolage électrique » où, à partir de matériaux du commerce, les élèves montent un va-et-vient, avec ou sans voyant lumineux, branchent des prises de courant en fonction d'un but précis, etc. (le détail de cette manipulation est donné dans le B.U.P. n° 524, avril 1970).

\* Pour les visites à l'extérieur nous pouvons aller à la Centrale Thermique, la Maison de la Radio, la raffinerie de Reichstett, l'imprimerie du journal local. Je citerai particulièrement le Centre de transfusion sanguine pour lequel la visite est préparée à la fois par le professeur de sciences physiques (aspects chimiques) et par le professeur de sciences naturelles (aspects biologiques).

\* Il y a un outil que nous utilisons aussi, de façon irrégulière au cours de l'année, mais toujours avec succès : ce sont les films en boucle (appareil de projection et films sont mis à la disposition des professeurs du secondaire qui le désirent, par l'Institut de Physique)

L'intérêt de ces films tient à la simplicité de la projection et à la courte durée des films (quelques minutes). Il est donc très facile de les intégrer à la séance de T.P.

sans la transformer en séance de projection.

## Moyens de contrôle des connaissances

J'aurais aimé ne pas être obligé de donner des notes de façon à ce que les élèves travaillent par goût et non pour la note. Cela n'a pas été possible pour l'administration.

J'annonce donc aux élèves, dès le début de l'année, qu'ils n'auront jamais de problèmes ou d'exercices à chercher chez eux, mais qu'ils auront à rédiger de façon soignée les comptes rendus de T.P., non pas en vue des valeurs numériques éventuellement obtenues (celles-ci sont tout de suite contrôlées et discutées en classe), mais pour apprendre à faire un rapport — la clarté, la logique, sont donc les points importants de ces rapports. Ces rapports sont notés.

De plus, de façon inopinée, ou les élèves étant prévenus, je leur propose des tests, soit du genre questions à choix multiples, soit schémas à compléter ou réponses à donner en un ou deux mots. Ces tests sont bâtis de façon à éliminer le plus possible les choix par hasard, certaines questions, pas forcément posées à la suite l'une de l'autre, étant liées.

Dans d'autres tests, les élèves ont à choisir des réponses parmi celles qui leur sont proposées, mais ils ne savent pas combien de réponses sont bonnes pour telle ou telle question. Ils savent seulement qu'au moins une est bonne (par exemple : « Parmi les unités suivantes, lesquelles sont des unités d'énergie : joule, calorie, watt, watt-heure, volt, ampère »).

Ces tests durent au maximum 10 minutes et sont corrigés immédiatement.

## Bilan de cette expérience

— Les visites à l'extérieur ont un net succès, les élèves découvrant tout à coup des problèmes scienti-

fiques, techniques, économiques ou humains.

Les élèves de B, qui ont déjà une formation sur le fait économique, réagissent avec une certaine maturité. En revanche, les réactions des élèves de A, qui ont d'autres préoccupations, sont souvent infantiles.

— Les T.P. sont suivis avec intérêt par la plupart des élèves. Cependant, il faut souligner que l'intérêt n'existe souvent pas a priori : c'est au professeur à le faire naître et à l'entretenir, ce qui demande une imagination créatrice et un renouvellement constants.

Les élèves de A rédigent leur compte rendu avec plus de soin et de méthode que ceux de B.

— Il y a toujours des élèves qui se proposent pour faire des exposés. Ceux-ci sont réalisés avec plus ou moins de réussite — ceux qui sont préparés en groupe sont meilleurs en général que les autres.

— Les élèves n'hésitent pas à parler et à poser des questions. En majorité ils regrettent en fin de Première que l'expérience ne se poursuive pas en Terminale. Dans l'ensemble, ils aiment travailler en groupe.

— Nous sentons le manque d'une maison du genre « Palais de la Découverte », où nous pourrions faire de la bonne vulgarisation avec des procédés non scolaires.

— Il faudrait aussi une bonne concertation entre les professeurs engagés dans cette expérience pour prévoir à long terme.

En conclusion, il serait prétentieux d'affirmer que tous les problèmes posés par l'enseignement des sciences physiques en classes littéraires soient ainsi résolus ou doivent l'être de cette manière-là, mais, du moins, ce travail avec des demi-classes, conçu sans référence aux classes scientifiques, est-il intéressant et, semble-t-il, bénéfique pour les élèves.

NELLY MOSSER

# notes de lecture

**Pierre VOIRIN**

## **DE LA SOLITUDE A LA PRESENCE, LA REEDUCATION DES JEUNES EN DIFFICULTE**

*Editions Privat, collection « Epoque »,  
1 vol. 13,5 x 21 cm, 128 p., 13,80 F.*

Pierre Voirin est ancien élève de l'E.N.S. de Saint-Cloud et Inspecteur de l'Enseignement public. Appelé en 1945 à diriger le Centre régional de Nancy pour l'observation des mineurs délinquants et des enfants en danger moral, nommé en 1957 Inspecteur de l'Education surveillée, il dirige, à partir de 1962, l'Ecole d'Etat des Educateurs du Ministère de la Justice.

On pourrait penser, d'après le titre, que l'ouvrage de P. Voirin porte sur les problèmes de rééducation. C'est tout simplement d'éducation qu'il s'agit, car « la rééducation est la reprise tardive d'une éducation manquée ». Dans le chapitre I « Les approches de la fonction éducative », P. Voirin retrace l'histoire de la carrière d'éducateur, à l'origine « cet aventurier généreux » et maintenant « ce fonctionnaire ». Plus qu'à l'histoire, l'auteur s'attache à définir le sens profond du métier d'éducateur où il s'agit de trouver un difficile équilibre entre « l'aventurier » et « le fonctionnaire » : « Le jeune délinquant n'a que faire de nos discussions, de nos disponibilités strictement calculées et comptabilisées, de nos égoïsmes récidivants, voire de nos générosités hâtives et brouillonnes. » L'action de l'éducateur consiste à faire en sorte que ces jeunes « ne soient plus ce qu'ils furent un jour ou ne deviennent jamais ce qu'ils sont menacés de devenir ».

Le second chapitre est une réflexion sur « la fonction éducative ». Comment l'éducateur peut-il exister, « avoir de la présence » à soi et à l'inadapté, dans la société d'aujourd'hui, elle qui est soucieuse avant tout de ses intérêts du moment, et qui dépenserait moins pour la rééducation si elle s'attachait plus à l'éducation ?

Le dernier chapitre « Les préparations à la fonction éducative » présente et analyse des suggestions pour le recrutement et la formation des éducateurs. Ces suggestions me paraissent pleines d'intérêt pour la formation des enseignants. En effet, parmi les qualités exigées des futurs éducateurs (et pourquoi pas des enseignants ?), P. Voirin demande principalement : 1. - ouverture et saine curiosité à l'égard de la vie ; 2. - capacité de faire retour sur soi-même ; 3. - laisser pénétrer sa vie par les autres pour répondre à leurs besoins ou aller vers eux pour répondre à un appel.

Il faudrait aussi des qualités aux « examinateurs » pour déceler de telles dispositions chez le futur éducateur. Toutefois, P. Voirin a raison de signaler une erreur fréquente des examinateurs qui consiste à déposer « des conclusions qui ouvrent ou refusent l'accès à la fonction, alors que ces conclusions pourraient et devraient servir de point de départ à une réflexion et à une auto-correction sans lesquelles la notion même de formation continue risque de rester formelle ». Suggestion capitale qui mérite d'être retenue.

Tous les lecteurs, les jeunes éducateurs actuels notamment, n'apprécieront peut-être pas un certain ton de cet ouvrage. Pourtant, comment pratiquer le métier d'éducateur si l'on n'admet pas qu'un engagement de cette sorte a nécessairement une « incidence morale et spirituelle » ?

★

**Jean PIAGET**

## **OU VA L'EDUCATION ?**

*Coll. « Médiations ». Denoel-Gonthier,  
1 volume 144 pages, 10,8 x 18. 8,00 F.*

Ce petit ouvrage contient deux exposés aussi riches de réflexions l'un que l'autre. Le second texte intitulé « Le Droit à l'éducation dans le monde actuel » a été rédigé à la demande de l'UNESCO. C'est un commentaire de l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. En quelques pages, Piaget y expose fortement les conditions psychologiques, sociales et économiques d'une véritable éducation.

La première partie : « Où va l'éducation » retiendra peut-être davantage l'attention. Piaget s'y affirme un partisan convaincu de l'école active et insiste sur la nécessité de faire le plus de place possible aux initiatives et aux possibilités opératoires de l'élève. Par exemple, dans les premières pages « Partie rétrospective », l'auteur marque les limites de l'enseignement programmé : « l'enseignement programmé conduit bien à apprendre, mais nullement à inventer. » De même, à ses yeux, on a avantage, dans l'enseignement des mathématiques, à remplacer les réglottes de Cuisenaire-Gattegno, par les « blocs logiques » de Dienes car « plus on facilite la construction préalable des opérations logiques, à tous les niveaux de l'enseignement mathématique, plus celui-ci en est favorisé. »

La partie « Prospective » est consacrée essentiellement à l'enseignement des sciences. Piaget estime nécessaire « une révision des méthodes et de l'esprit de l'enseignement tout entier » et analyse quatre points clés :

— le rôle de l'enseignement préscolaire (4-6 ans).

— la signification réelle des méthodes actives.

— l'utilisation des connaissances psychologiques acquises sur le développement de l'enfant.

— le caractère interdisciplinaire nécessaire des initiations.

Les remarques de Piaget sont brèves, mais elles paraissent maintenant si évidentes qu'on s'étonne que des éducateurs puissent encore refuser d'en tenir compte.

★

**Jehanne DELONCLE**

## **ORIENTATIONS ACTUELLES DE LA PSYCHO-PEDAGOGIE**

*Coll. « Regard ». Editions Privat, Toulouse  
1 volume de 152 pages. 13,5 x 21. 16,00 F.*

Jehanne Deloncle est professeur de psycho-pédagogie au CREPS de Perpignan.

Il s'agit d'une vue d'ensemble sur les orientations actuelles de la psychopédagogie. L'auteur part de la reconnaissance de la valeur « enfant », examine ensuite l'organisation des milieux scolaires puis trois grandes orientations actuelles : la pédagogie de l'éveil, la pédagogie de la créativité et l'orientation non-directive. Sans doute l'ouvrage est-il le bilan d'un cours de plusieurs années. Il est bien documenté et pratique. C'est une synthèse peut-être un peu trop « universitaire » au niveau des idées et des ouvrages de psychologie et de pédagogie, et qui résoud, un peu facilement, à mon goût, nombre de contradictions.

★

**John BEATTIE**

## **INTRODUCTION A L'ANTHROPOLOGIE SOCIALE**

*Bibliothèque scientifique - Ed. Payot,  
1 vol. in-8 de 320 pages. 14 x 22,5. 48,60 F.*

*L'auteur est Maître de conférences à l'Université d'Oxford.*

L'un des aspects les plus importants de l'anthropologie sociale consiste à montrer que les institutions de sociétés éloignées de la nôtre doivent être com-

prises au moyen des idées et des valeurs ayant cours dans ces sociétés et non d'après nos propres termes. Il faut apprendre cette nouvelle culture comme on apprend un langage nouveau.

L'ouvrage est précis, clair et simple. C'est à la fois un guide et une introduction à l'anthropologie sociale. Comme l'annonce l'auteur, ce livre « ne contient qu'un minimum de jargon ». C'est exact et cela mérite d'être souligné. Ajoutons que chaque chapitre s'achève par un résumé qui facilite la lecture.

★

**Dr Michel SAPIR**

### **LA FORMATION PSYCHOLOGIQUE DU MEDECIN**

à partir de Michael Balint

Coll. « Science de l'homme ». Ed. Payot.  
1 volume in-8 de 356 pages. 47,60 F.

Le Dr Sapir, psychiatre et psychanalyste, est co-fondateur et co-secrétaire de la Société Française de Médecine Psychosomatique.

Pour comprendre l'ouvrage, le sous-titre (à partir de Balint) est plus important que le titre : il s'agit de la méthode Balint. On sait que les premiers groupes Balint ont commencé à fonctionner vers 1950. C'est le médecin anglais Michael Balint qui le premier a appliqué à la pratique médicale les découvertes de Freud en définissant un nouveau style de relations entre le thérapeute et son patient.

Il ne s'agit pas de psychanalyse de groupe. Une douzaine de médecins réunis en séance hebdomadaire exposent en détail un des cas qu'ils ont à traiter en présence d'un analyste (ou leader). Celui-ci centre le débat sur les réactions psychologiques du thérapeute en face de ce cas, laissant à chacun le soin de travailler en conséquence à une modification de sa personnalité. Une bonne partie de l'ouvrage est consacrée au compte rendu et à l'analyse de telles séances.

La méthode paraît intéressante, mais comment la généraliser ?

Alain LEMOINE

★

### **M. de MONTMOLLIN LES PSYCHOPITRES**

Presses Universitaires de France, 150 p., 14 F.

Oeuvre d'un spécialiste de psychologie industrielle qui y fait le bilan de vingt ans de métier, ce petit livre passionné et passionnant emprunte tous ses exemples, très concrets, à l'industrie. Que cela ne nous dissimule pas que son propos dépasse de très loin le cas particulier de l'entreprise industrielle et qu'il nous concerne tous !

Sur le faux problème de la sélection, sur le problème authentique mais posé de façon absurde de la formation permanente, sur les complications inutiles de la notation, c'est bien de nos difficultés quotidiennes et de leurs causes profondes qu'il nous parle. Ce livre vigoureux et salubre comporte, comme tout autre, ses erreurs et ses injustices : les médecins qui s'occupent d'ergonomie ne sont pas ce qu'il dit, la recherche fondamentale est aussi nécessaire en physiologie qu'en psychologie et un prochain fascicule de la BT2 (en janvier 1973) montrera l'importance des recherches de bioclimatologie. Mais ces quelques outrances n'empêcheront pas ce livre d'être le meilleur des dégrasseurs pour les pédagogues que nous sommes devenus.

Jean-Claude BOURCART

# revue des revues

Dans le numéro 76, mars 1972, d'**EDUCATION ET DEVELOPPEMENT** (11, rue de Clichy, Paris 9<sup>e</sup>), deux articles ont retenu notre attention :

**La formation pédagogique, théorie ou pratique**, par Daniel Picot.

C'est surtout l'orientation de la recherche qui nous paraît intéressante. La première étape de la formation semble bien être la prise de conscience par l'étudiant des implications sociales et politiques du rôle de l'enseignant. Il est vrai qu'il faut remettre la formation pédagogique les pieds sur terre et, dans et par le travail collectif, partir de l'analyse de la pratique. Il resterait peut-être à simplifier tant les objectifs que les moyens proposés par l'auteur et à répondre à cette question : si la pratique actuelle n'est pas satisfaisante, de quelle pratique partira-t-on ?

Le second article est celui de Jean Joussetin : **Education et liberté**.

Il s'agit, autour du thème de la liberté dans l'éducation, d'une confrontation entre quatre auteurs :

J.R. Schmid : Le maître-camarade et la pédagogie libertaire.

Neill : Libres enfants de Summerhill.

Freire : L'éducation : pratique de la liberté.

Illich : Une société sans école.

Cet article aura une suite et essaie, pour le moment, de répondre avec ces quatre auteurs à la question : qu'est-ce que l'éducation ? en examinant quatre points :

l'objet de l'éducation ; la relation éducateur-éduqué ; la réalité et l'actualité comme sources de l'éducation ; les voies et les moyens.

Documentation intéressante et confrontation claire.

Alain LEMOINE

★

**EDUCATION ET DEVELOPPEMENT**  
n° 77, avril 1972 (11, rue de Clichy, Paris 9<sup>e</sup>).

« La fonction de l'enseignement est pour (les parents) d'assurer l'avenir de leurs enfants plus que leur épanouissement, de les protéger du monde extérieur plus que de les mettre en contact avec lui. Cernons le trait : l'école est un abri et un bureau de placement... ». Ce portrait sans flatterie donne bien le ton de l'article de Pierre Moulinier « **A quoi servent les parents d'élèves ?** »

Il n'est pas plus tendre pour les parents MILITANTS : « Ils ne comptent pas forcément parmi les enrégés de la rénovation pédagogique : beaucoup militent même parce qu'ils ont des idées précises dans ce domaine, qui vont à l'encontre des idées nouvelles ».

Un réquisitoire ? Pas forcément, mais une analyse lucide qui explique pourquoi la communication est encore si difficile entre parents et enseignants. Et qui pourrait contribuer à la débloquent en libérant les deux parties de leurs complexes. Evidemment, le même portrait sans fard serait à faire des enseignants...

Il faut signaler aussi, dans ce n° 77, l'important fragment d'une étude d'André Paré et Louise Pelletier, professeurs à l'Université Laval (Québec). Cette étude s'appuie sur les travaux des chercheurs américains dont les conclusions corroborent les stratégies des praticiens français de l'Education Nouvelle. Il est intéressant de voir confirmées scientifiquement des idées qui nous sont pour ainsi dire familières : l'école est fondée sur la mémoire et la compréhension. Les autres facultés, virtuelles, n'y trouvent que fort peu l'occasion d'être exercées. Lorsque nous introduisons le correctif dit « des rythmes différents », nous ne corrigeons à peu près rien puisque nous mettons en jeu les mêmes habiletés intellectuelles. Toutes ces affirmations s'appuient sur des chiffres. Un exemple ? « **En utilisant les tests d'intelligence habituels, on élimine 70 % des enfants créateurs** », et ainsi de suite...

Conclusion ? « Il nous faut construire une notion des différences individuelles plus élaborée et pédagogiquement plus efficace ». C'est cette différenciation que propose le schéma de Taylor. Outre la mémoire et les talents académiques, éminemment privilégiés par l'école, il énumère : la pensée créatrice, la pensée productrice, la créativité, le planning, la prospective, la décision-évaluation, la communication, les relations humaines, et le leadership.

Par suite, les disciplines ou matières ne sont plus que des moyens pour développer le maximum de ces talents

par utilisation de méthodes, techniques ou média appropriés.

Il faut lire cet article, qui ne se résume pas : mes énumérations l'ont trahi.



**L'adolescent 1972 « en rupture de ban familial »**, c'est le thème annoncé pour la réunion à Sèvres de 60 associations qui participent à l'éducation des parents et que traite **L'ECOLE DES PARENTS** (4, rue Brunel, Paris 17<sup>e</sup>) dans son numéro d'avril 1972.

D'autres que les parents s'inquiètent ; enseigner dans le second cycle devient tâche délicate, même à qui garde l'esprit ouvert et s'efforce de rester disponible. Refus de la famille, donc, mais aussi refus des adultes et des études, refus de l'avenir ; ces vues pessimistes cernent-elles bien la réalité ? La vision déformante qu'en donnent la presse et la télévision, à force de privilégier les exceptions, même si elle n'a pas valeur d'exemple, doit-elle nous faire oublier certains indices qui marquent une probable évolution ? Peut-être aurions-nous d'abord besoin d'une vaste enquête sociologique scientifiquement menée. Ce qui est sûr, c'est que les parents ne sont pas seuls responsables, sauf d'avoir laissé construire, ou aidé à construire cette société dure et aliénante... question à suivre par conséquent.

Un article qui devrait apaiser une autre forme d'inquiétude, c'est celui de Nicole Picard intitulé : **« Pourquoi les « Maths » modernes ? »** Se plaçant au-dessus de la querelle et sur un autre

plan, son explication historique convainc par sa clarté et emporte l'adhésion... du non-spécialiste que je suis. Bien sûr, pour les 300 000 maîtres de l'enseignement élémentaire à qui l'effort est imposé, les choses apparaissent sous un autre angle et l'on ne se met pas toujours à leur place pour les comprendre et LES AIDER. Tout est souvent affaire de relations humaines... et de moyens !

Au passage, et sans passion, Nicole Picard glisse ici et là une mise au point dont chacun doit faire son profit. Car les procédés n'ont pas toujours été très loyaux, dans cette querelle.

Le nouvel enseignement est abandonné dans des pays comme l'Angleterre et les Etats-Unis ? Il fera moins d'ingénieurs ? Les élèves ne savent... ou ne sauront plus calculer ? Voilà des bruits auxquels on pourra du moins couper les ailes !



La consultation sur **« la semaine continue »** a surpris mais n'a pas passionné, chacune des parties interrogées ayant pressenti confusément une manœuvre.

La méthode utilisée par la commission Ecole et Familles de Niort, dont il est rendu compte dans le bulletin **ECOLE ET FAMILLES** n° 72-1 (mars-avril) paraît autrement valable : elle a questionné ses adhérents sur ce week-end de deux jours, qui est le vrai problème masqué pudiquement sous de nobles considérations. Or, à Niort, on sait de quoi on parle, puisque ce week-end prolongé y est expérimenté depuis

plusieurs mois. Leur point de vue, plus proche des réalités quotidiennes, vaut largement les arguties théoriques sur le bien des enfants ou celui des familles.

124 familles ont donc exprimé des réserves : 86 ont donné un avis plutôt favorable.

Voici leurs motifs :

— Le week-end, ce n'est pas pour nous ; l'enfant, le samedi, est bousculé par les courses, le ménage ;

— La détente est difficile dans un quartier d'H.L.M. ;

— Fatigue accrue et irrégularité dans le travail scolaire ;

— Cette modification du régime aurait dû s'accompagner d'une rénovation profonde du système actuel : programmes, effectifs, équipements...

En comparaison, les avantages ressentis ne font pas le poids, même si le nombre des partisans (86) est relativement élevé. Se trouve donc à nouveau corroborée la thèse que soutient ECOLE et FAMILLES et qui anime son combat : « Cette nouvelle semaine scolaire accentue la sélection de notre système d'enseignement actuel, qui vise plus particulièrement les enfants de travailleurs. »

Ce langage de raison pourra-t-il couvrir le chant des sirènes qui rassemble les nantis dans les migrations hebdomadaires ?

Robert HUMM

# bloc notes

## TOUT EST-IL POUR LE MIEUX DANS LE MEILLEUR DES MONDES POSSIBLES ?

« Il y a moins de hargne dans les revendications. La communication s'établit plus facilement entre les enseignants et l'administration. »

Recteur MALLET  
Conférence de presse  
du 18-9-1972

« Le malaise légitime de beaucoup d'enseignants est lié au changement souhaité dans la pédagogie. L'adaptation est difficile pour tous, mais les professeurs ont maintenant le sentiment réconfortant qu'ils peuvent innover sans être sanctionnés. »

Mme Dina DREYFUS  
doyen des Inspecteurs pédagogiques de l'Académie de Paris. Conférence de presse  
du 18-9-1972

Quelques syndicalistes mal intentionnés ayant laissé entendre, à l'occasion de négociations menées dans l'enseignement technique, que Monsieur FONTANET ne respectait pas les promesses de son prédécesseur au Ministère de l'Education Nationale, nous pensons pouvoir affirmer, en ce qui nous concerne, que l'édition des Cahiers Pédagogiques n'est pas reprise par l'I.N.R.D.P. Qu'on se le dise !

... « L'éducation d'aujourd'hui subit le poids des dogmes et d'usages périmés et à bien des titres, sous ce rapport, les vieilles nations ne pâtitent guère moins des anachronismes de leurs systèmes d'enseignement que

## LES RENCONTRES DE CET ÉTÉ

Rencontre de Carpentras : « Enseignement et poésie ».

Il court, paraît-il, un dicton passablement défavorable sur les poètes de Carpentras. Il se trouve que, sans connaître ce dicton, nous avons relevé le défi et vaincu le maléfice qu'il pouvait jeter sur notre rencontre.

les jeunes Etats qui en ont hérité en tant que modèles importés. »

Apprendre à être  
Rapport UNESCO

« ... La rupture de cohérence la plus grave est précisément l'incapacité de l'institution à prendre en charge et à assumer, par une véritable stratégie de l'innovation, les changements auxquels ses membres sont contraints. »

Rapport de la commission d'Études sur la Fonction Enseignante dans le second degré.

Ce n'est plus un malaise, c'est une maladie incurable !...

Articles dans la presse, conférence de presse, les MAITRES AUXILIAIRES voudraient bien ne pas être les éternels sacrifiés de l'Education Nationale. Que dire d'une administration qui, chaque année, se débarrasse de ses collaborateurs en excédent sous le prétexte qu'ils n'ont pas réussi au concours de recrutement ?

Etaient-ce de mauvais maîtres ?

Leur échec n'est-il pas, a contrario, la preuve qu'ils n'avaient pas trop négligé les élèves qui leur avaient été confiés.

A suivre

## L'ARGENT A UNE ODEUR

Le mouvement La Vie Nouvelle a été informé que la subvention de 190 000 F qu'il recevait du Secrétariat d'Etat à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs serait désormais supprimée.

L'inquiétude préalable ne nous avait pourtant pas été ménagée. Au terme de préparatifs hasardeux, les responsables ont vu arriver vingt-et-un participants. Par ailleurs, un seul, et unique, animateur a donné son concours : Jean-Hugues Malineau.

Mais de cette économie de rareté nous avons tiré le

Il est, en effet, reproché à ce mouvement d'éducation populaire de faire de la politique et de ne plus répondre à sa définition. Information parue dans *Le Monde*.

Tout rapprochement avec des situations identiques relèverait d'un esprit de polémique que nous ne saurions encourager.

Lu dans le bulletin de l'A.C.P.C.E. (1) de juin 1972. « Je continue de penser pour ma part que, parmi les causes essentielles du mal dont souffrent nos établissements, figure toujours le cloisonnement excessif entre l'administratif, le pédagogique et l'éducatif, à côté d'autres incohérences. Certains sociologues évoquent ce qu'ils appellent « le travail en miettes ». On peut dire aussi que, dans la pratique actuelle, la pédagogie et la vie scolaire sont en miettes. »

M. L'HOSPITALIER

(1) Association des Conseillers principaux et Conseillers d'éducation, 12, avenue Trudaine, 75009-Paris.

## PODES, ANTIPODES ET PORNOGRAPHIE

Un appel de la Société Française d'Amérique.

La Société Française d'Amérique est une association d'universitaires, d'écrivains, d'artistes, et de journalistes bilingues qui se propose de stimuler les échanges intellectuels entre pays anglophones et francophones ; son activité s'exerce par des conférences et des expositions.

En outre, nous nous apprêtons à publier « *Podes et Antipodes* », une revue dont chaque numéro est entièrement consacré à une question d'actualité qui nous concerne immédiatement par l'urgence de son contenu social et son poids dans notre vie quotidienne.

Nous croyons que des problèmes qui surgissent presque simultanément dans plusieurs pays, mais sous des formes différentes, pourraient, s'ils étaient mieux connus de part et d'autre, se compléter dans l'analyse et la solution.

La prochaine livraison de « *Podes et Antipodes* » traite de la pornographie, de sa diffusion et de ses effets. Nous nous sommes assurés la publication de rapports et d'essais rédigés sur ce sujet par des spécialistes français et américains des sciences humaines. Dans une seconde partie nous présentons le phénomène tel qu'il se manifeste et est ressenti en France. C'est pourquoi nous sollicitons le témoignage de personnes de milieu et d'opinions variés.

Nous venons faire appel aux enseignants français pour qu'ils nous fassent part de leur expérience et de leurs vues sur ce problème dans ses relations avec la pédagogie et leur vie à l'école. Un article ou une simple lettre d'opinion seront également acceptables pour notre comité de lecture. La forme et les dimensions sont laissées à votre discrétion.

Ecrire directement (par avion) à : Mr. Henry A. Timothy,

La Société Française d'Amérique, 1801 Hi Point, Los Angeles, Californie, 90035 (Etats-Unis).

## LA VIE DES C.R.A.P.

Le meilleur parti possible et, tout compte fait, nous pensons qu'un équilibre s'est établi, différent de nos premières ambitions, et qu'une rencontre a réellement eu lieu.

Malineau nous a fait la surprise de ne pas parler de la poésie, mais de la mettre avec nous en exercice. A travers toute une série de jeux créatifs-récréatifs, tels qu'ils

les pratique dans les classes où il enseigne, nous avons réalisé progressivement que la poétique, ce n'est pas quelque chose sur quoi l'on disserte, mais quelque chose qu'on fait. Ainsi le mot-devise, qu'en toute témérité nous avons épinglé sur cette rencontre : « ouvrir l'espace », s'est-il trouvé traduit en acte de manière inespérée. Ceux qui considèrent, encore et toujours, la poésie comme une

sphère sacrée appelant à certaines formes de célébration et à certaines attitudes de dévotion ont été ramenés, de gré ou de force, aux sources et aux ressources d'un langage qui est notre bien commun. Comme dirait Roland Barthes, c'est la langue paternelle qui nous empêche de nous retremper dans la langue maternelle.

Quant à ceux qui avaient acquis la conviction, pour des raisons morales ou politiques, que la poésie est parfaitement incompatible avec l'institution scolaire, le recours au jeu dans le cadre

même de la classe, l'appel à l'invention, à la défiance, à l'erreur créatrice, ont pu modifier leur parti-pris et les amener à reconsidérer leur attitude.

Signalons la fuite avant la fin de trois participantes; incident de parcours, ont dit certains; la fuite était motivée par une opposition déclarée à la personne de l'animateur et l'incident a amené le groupe à ouvrir un débat général qui n'a pas été inutile.

Les ateliers prévus pour l'après-midi n'ont pas connu

le développement souhaité. Après tout, cela ne nous a pas tellement étonnés. L'amitié indispensable pour réaliser une création en commun n'a pas pu s'établir en si peu de jours. Par ailleurs, les participants attendaient, semblait-il, d'être beaucoup plus dirigés; des animateurs de groupe ont fait défaut, alors que nous pensions que les ressources individuelles feraient spontanément jaillir trouvailles et inventions.

Et puis, s'il est permis de s'en prendre au ciel, ce ciel du Midi qui devait tout favo-

riser, les dieux n'étaient pas avec nous; nous avons dû supporter, sauf un jour, un temps maussade, couvert et pluvieux. Des gens du Nord étaient indignés!

Carpentras aura été un très modeste événement. Comment pourtant ne pas reconnaître que l'espace poétique, pendant quelques jours et pour quelques-uns, a été réellement ouvert?

Les responsables :

Paul HARLE  
Evelyne VINCENT  
Michèle MABON

## RENCONTRE D'ARCACHON: "DE L'ENSEIGNANT ISOLÉ A L'ÉQUIPE D'ÉDUCATION"

### Deux points de vue. Était-ce la même rencontre?

Le thème proposé ne paraît pas avoir provoqué l'essentiel de tout ce qui a été dit pendant cette rencontre. En effet les théories, les conclusions énoncées ne sont pas nouvelles, elles auraient pu être relevées dès le premier jour. Elles ne sont pas le résultat de réflexions approfondies.

Ce qui m'apparaît le plus important, c'est un essai de vie d'équipe, réellement pratiqué. Dès le premier jour, les quarante trois participants furent répartis en petits groupes de travail de sept ou huit personnes. Chacune de ces équipes rassemblait des professeurs enseignant des matières différentes: mathématiques, français, histoire-géographie, sciences, éducation physique, langues, plus une institutrice.

C'était une sorte de simulation de l'équipe pédagogique qu'il serait possible de constituer dans nos établissements. Chaque équipe, dont la composition avait été imposée au départ, devait pendant huit jours travailler sur un thème choisi à l'intérieur du groupe. Le travail devait ensuite être présenté devant l'ensemble des participants.

L'analyse du comportement de ces équipes fut, à mon

sens, la partie la plus intéressante de cette rencontre. Toutefois, le manque de temps et l'absence d'un psychologue ont limité l'exploitation de cette expérience.

Quelques exposés, au cours de la rencontre, apportèrent des informations complémentaires: Abel VINTROU nous a présenté la recherche pluridisciplinaire à laquelle il participe sur l'enseignement programmé des mathématiques à l'aide d'un ordinateur; Pierre DUMONT nous a parlé de l'I.C.A.V. (Initiation à la culture audio visuelle); enfin, plus proches apparemment de nos préoccupations, les interventions de Stuart PRICE sur le C.U.E.E.P. de Lille (éducation permanente) et de Jacques BRUNET sur l'Institut Coopératif de l'École Moderne (I.C.E.M.) - Mouvement Freinet.

Remarque: De plus en plus se fait sentir la nécessité, pour nous permettre d'aller plus loin dans nos recherches, d'établir des contacts avec les parents d'élèves, les élèves, les militants syndicaux ou politiques, la nécessité aussi d'un observateur psychologue dans ce genre de rencontre.

H. G.

Rencontre... assis en rond... chantant en rond... dansant en rond... tournant en rond; et pensant, et écrivant, et demandant: « Comment faire pour tourner encore mieux? » - Réponse:(toujours en chantant) « Si tous les gars du monde... non, si tous les professeurs de la classe voulaient se donner la main, bien gentiment, autour d'un thé. D'abord, on se sentirait moins seul, et puis on ne se demanderait plus où l'on va (puisque les autres y vont aussi, et que, de toute façon, on revient à la même place); et peut-être que Madame la Directrice, et Monsieur l'Inspecteur voudraient bien entrer dans la ronde, et le Président des Parents, et la Représentante des Psychologues, et le délégué de l'Union des Psychiatres Infantiles: alors cette fois, comment les élèves pourraient-ils encore s'échapper du cercle pédagogique (1)? Et puis on s'en irait tous en farandole vers l'École Idéale...

(1) *C'est, on le voit, la tactique même de Lucky Luke.*

(2) *Malgré l'avis de la commission de censure, et pour prouver notre libéralisme, nous les reproduisons intégralement et en laissons la responsabilité à leurs auteurs.*

(3) *Avec Ivan ILLICH ou Edgar FAURE...*

« L'École Idéale? mais, Madame, elle est déjà idéale, l'école: Messieurs BAUDELOT et ESTABLET l'ont bien montré, elle envoie les enfants de travailleurs au travail, et les enfants de bourgeois à la bourgeoisie: chacun à sa place, selon ses aptitudes naturelles!

— « Oui, Monsieur, mais il y a encore des bavures, des élèves qui « contestent », des maîtres (auxiliaires, souvent) qui ne veulent pas oublier leurs différences pour chanter en chœur avec les agrégés, et qui crient des obscénités (2):

— « De qui l'école actuelle est-elle l'idéal?

— Travailler en équipe permet-il de modifier la fonction sélective de l'école, et son rôle idéologique? permet-il de « décoloniser l'enfant »? Et le voulons-nous vraiment?

— Par rapport à quelle société veut-on définir une « meilleure » école?

— Faut-il faire l'école pour la société, ou la société pour l'école?

— L'école reste-t-elle aujourd'hui la forme idéale d'éducation?

— Faut-il (3) remettre en question son hégémonie?

Ch. B.

## COMMUNIQUÉS

8-16 ANS :  
OFFREZ-LEUR  
POUR NOËL 72  
UN STYLE DE NEIGE

Détendu  
Tonique  
... et vraiment tout compris des skis aux remontées via la compétence des animateurs.

ET DE TRADITION :  
ENGLISH CHRISTMAS  
Brochure... Renseignements...  
Inscriptions...

COMITE D'ACCUEIL  
Enseignement Public  
FONDATION DU MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE, reconnue d'utilité publique, 7, rue Quentin-Bauchart, 75008-PARIS, Tél. 225.93.19.

VIE ET RECHERCHE  
A L'ÉCOLE NOUVELLE  
D'ANTONY

... ou comment vivent les enfants dans une école nouvelle.

● « Notre point de départ, ce sont les enfants » (les éducateurs) ● Une école où l'inspecteur ne gêne personne ● Langage, lecture, expression orale et écrite de 3 à 11 ans ● Un point-clé: la bibliothèque ● Classes de neige, classes de fleurs, classes de bicyclette, ou

l'étude du milieu ● Les mathématiques (modernes) ● Vive le pipeau, la peinture, l'anglais, les ateliers ● Les parents participent et discutent ● « C'est pas une école, c'est une maison » disent les enfants.

Un numéro spécial d'Éducation et Développement, 11, rue de Clichy, 75009-PARIS, C.C.P. PARIS 11906-09. Le numéro: 6 F.



## CAHIERS DISPONIBLES

- 32 - L'équilibre des études - 2,75 F**  
Le problème de l'encyclopédisme - L'école à journée complète en Allemagne Fédérale - La spécialisation dans les écoles secondaires en Angleterre.
- 43. Courrier du Manifeste - Lycées et collèges d'enseignement général - 3 F**
- 45. Culture et lycée - Essai sur la poésie - Second courrier du Manifeste 3 F**
- 48. Un jour, peut être, le dégel? 3,50 F**  
Structures scolaires nouvelles, établissements expérimentaux - Formation et information des professeurs.
- 56. La réforme toujours à faire - 3 F**  
Tronc commun - Formation des maîtres - Education artistique - Problèmes de l'établissement.
- 57. L'orientation. L'école soviétique - 3 F**  
Buts et moyens de l'orientation - Compte rendu d'un voyage en U.R.S.S.
- 58. L'enseignement du latin. Les ciné-clubs - 3,25 F**
- 61. Niveau scolaire. Langues - 3,50 F**  
Progrès ou déclin du niveau scolaire dans les différentes disciplines - Langues nationales, régionales, étrangères, anciennes - Les activités périscolaires.
- 63. Aspects de la réforme à faire - 3 F**  
Révolution de l'enseignement par M. Bloch - L'adaptation au changement par P. Sivadon - Dynamique de groupe - Rogers - L'enseignement en République Démocratique du Congo.
- 64. Périscolaire ou enseignement de l'avenir? - 4 F**  
Compte rendu d'une enquête sur les activités de club - Les cercles parascolaires du lycée d'Ixelles - Activités périscolaires à Montréal.
- 67. Contenu des études littéraires - 4 F**  
Classes terminales et classes de seconde - La question des programmes - Les écrivains contemporains - Les écrivains étrangers anciens et modernes.
- 71. L'enseignement en langue française au Maghreb - 4,50 F**
- 73. L'enseignement professionnel à temps partiel - 4,50 F**  
Problèmes des apprentis - L'alternance et la promotion sociale.
- 74. L'enseignement de la physique et de la chimie - 5 F**
- 75. Les collèges d'enseignement secondaire - 4 F**  
Des C.E.S. actuels à l'école moyenne.
- 76. Des lycéens vous parlent - 3 F**  
Témoignages d'élèves en mai 1968.
- 79. Propositions - 4 F**  
L'enseignement en miettes - La formation des maîtres par F. Goblot - Autres solutions au Danemark et au Québec - Le travail dirigé en philosophie par A. Souriau - Un établissement à échelle humaine.
- 80. La radio-télévision scolaire - 4,50 F**
- 82. L'inspection - 4 F**  
Table ronde entre des inspecteurs généraux et des professeurs - L'I.D.E.N.
- 84. 1968-69: essai de bilan - 4 F**  
Après une année que reste-t-il de Mai 68?
- 85. 1968-69 (suite): témoignage d'un proviseur - 4 F**  
Le lycée de l'Empéri à Salon-de-Provence, de mai 68 à juillet 69 - Collègues entre eux, une enquête sur les relations entre les membres du personnel - Les jeunes devant l'emploi.
- 87. Rénovation ou programmes? - 4 F**  
Histoire, géographie, instruction civique - Information et éducation sexuelles.
- 88. Et la musique? - 4 F**  
Les jeunes et la musique - Où en est l'enseignement de la musique en France?
- 90. Moyens techniques et pédagogie - 4 F**  
Le circuit fermé de télévision.
- 91. La protection de la nature - 4 F**
- 92. Examen des examens - 4 F**  
L'examen en question en France et à l'étranger.
- 93. Laïcité - 4 F**  
Table ronde sur la laïcité - Laïcité et politique.
- 94. Le théâtre - 4 F**
- 95/96. Architecture scolaire - 7 F**
- 98. Une expérience d'autoformation des maîtres - 4 F**  
Présentation et analyse des Rencontres d'été organisées par la Fédération des C.R.A.P.
- 99. Nos élèves et la poésie - 4 F**
- 100. Antibabel - 7 F**  
La culture et notre enseignement.
- 101. Poésie et enseignement - 4 F**
- 102. Les handicaps socio-culturels - 4 F**  
A partir d'une Rencontre d'été : comment compenser les handicaps socio-culturels?
- 103. Le travail par groupes autonomes - 4 F**
- 104. La technologie - 7 F**
- 105. Lire - 4F**  
Lecture et enseignement - Une expérience de promotion de la lecture en Indre-et-Loire - Utilisation des livres de poche - Fiches de travail pour l'étude d'œuvres entières - Éléments de bibliographie pour une étude par thème.
- 106. Quelle éducation? - 4 F**

Adresser les commandes à : **C.E.L., B.P. 282 - 06403-CANNES — C.C.P. 115-03 Marseille**

## **BUSINESS IS BUSINESS, Monsieur Racine**

Un arrêté vient d'instituer des commissions de terminologie pour combler les lacunes du vocabulaire français, en particulier dans les domaines scientifique, technique ou professionnel. On espère ainsi remédier aux emprunts indésirables aux langues étrangères. Les commissions comprennent, comme il se doit, « des personnalités appartenant à des entreprises, institutions ou organismes publics et privés et à qui leurs fonctions confèrent une compétence particulière pour connaître du langage à enrichir et à épurer ».

Les milieux d'affaires et les « cadres » qui, dans leurs revues, pourfendent à plaisir la rénovation pédagogique du français, deviennent brusquement à l'égard de la langue d'un laxisme inquiétant. Dans « *Entreprise* », le conseiller de rédaction, M. Michel Drancourt, suggère : « J'espère qu'elles (les commissions de terminologie) auront recours à deux sources d'inspiration, l'argot et l'ordinateur. Le premier populaire ; le second multiplicateur de choix ».

On en serait resté là si ce même arrêté ne comprenait une disposition de nature à entraver le commerce. Figurez-vous que l'article 6 prévoit que dans les marchés et contrats auxquels l'Etat ou les établissements publics sont parties, seuls les termes et expressions approuvés devront être utilisés. Ceci dépasse la mesure. On veut bien se battre pour la beauté de la langue, mais pas au détriment des affaires. M. Drancourt ne transige pas : « J'ose espérer que le public moyen s'y reconnaîtra et que tel cuistre ne profitera pas de l'occasion pour empêcher un chef d'entreprise dynamique, peu soucieux de savoir si le « terme » est enregistré, de faire avancer ses affaires. J'ose également croire que les commissions seront constituées par des cadres publics et privés parvenus à l'âge de la retraite. Les autres n'ont-ils pas mieux à faire? ».

Ainsi la cause est entendue. La publicité peut altérer l'orthographe, mais les élèves qui la subissent, non. La langue peut rester pure tant qu'elle ne nuit pas aux affaires. Quand le verre de limonade prend le nom de drink et double de prix, GREVISSE et GREVIN, c'est tout comme.

Roger UEBERSCHLAG