

**«Incapable de faire deux fois pareil» :** En quoi est-ce différent chaque année ? A cause du groupe élèves-prof qui est différent ? Ça n'a rien de bien extraordinaire : on ne se baigne jamais deux fois dans la même rivière. Alors est-ce qu'il n'y aurait pas quelques constantes quand même ? D'ailleurs il se peut que tu les signales toi-même : «*Trouver des trucs...*» Alors ces trucs est-ce que d'une année sur l'autre il n'y a rien à apprendre, des choses à éviter ? Des techniques qui, plus que d'autres, débloquent. Tu le dis toi-même plus loin : on a très peu de temps au second degré ; n'est-il pas possible d'essayer de brûler certaines étapes ? Est-ce que ce ne serait pas le but de notre mouvement que de faire circuler ces informations ? Si j'ai pu moins tâtonner cette année, c'est grâce à l'expérience de Michel Bertrand, de Jean Poitevin et de tout ce que j'ai pu lire dans *La Brèche* et *L'Éducateur*. Nous, débutants avons besoin de savoir pour utiliser, aller plus loin. (Qui en langue essaiera de faire ces fiches ou peut-être ces bandes programmées dont quelques élèves ont besoin ? Michel Janot, à qui j'ai montré ces lignes pense qu'il faut tous que nous fassions notre propre tâtonnement. Mais il me semble plutôt question de techniques ici.)

**«Que tout ne passe pas par le prof» :** D'accord, c'est aussi ce qu'il me semble important, surtout en langue où nous avons l'impression de tenir toutes les ficelles (je veux dire tous les moyens de connaissance). Mais n'y a-t-il pas des «*forçages doux*» ? Comment se manifeste ton influence ? Toutes les violences sont-elles physiques ? Qui lance l'organisation du cours ? Tu as certainement pensé à tout cela, peut-être aurait-il été intéressant que ça apparaisse.

Une question que j'aimerais te poser : où tu vas ? Question ambiguë ! Est-ce une manière subtile de réintroduire un programme (il faut qu'ils passent par telles étapes... puis par telle autre... pour «*leur*» bien, bien sûr) ou est-ce nécessité d'un projet ? On vise bien quelque chose en étant enseignant non ? Mon projet tel que je le vois aujourd'hui : je suis payé par l'état pour enseigner l'anglais à des élèves d'un âge déterminé par des lois et pendant des heures réglementées qu'ils en aient envie ou non : dans ce cadre je vais essayer de faire que l'anglais soit le moins possible une «*matière d'examen*» mais qu'il soit une possibilité de formation de l'enfant et de l'adolescent. Ce qui m'amène parfois, notamment dans ma sixième à programme allégé à plus de travail pratique que d'anglais.

**«L'autorité = les sanctions, la note»** (sanction et preuve de notre pouvoir ultime !) : C'est bien vrai que c'est cela qui tient les gosses ; on retrouve l'idée de «*mal nécessaire*». «*C'est pour leur bien !*» Le problème c'est que plus les gosses sont mal à l'école, plus ils sentent l'inutilité de leur présence, moins les notes comptent et plus les sanctions sont nécessaires... Un grand support de l'autorité c'est la voix ; qu'est-ce qu'un prof aphone ? Ou qui a une voix trop faible ? Est-ce vrai que ce sont les difficultés respiratoires de Freinet qui l'ont amené à changer son enseignement ? Est-ce que ce n'est pas un peu la même chose quand nous disons : «*Ce que l'on nous a appris, cela ne colle pas avec nous*» ? Au C.P.R. j'étais incapable de faire le cours type C.A.P.E.S. Je n'y croyais pas. D'autres non plus. Mais ils n'ont pas (encore !?) cherché du côté de «*Freinet*» quelque chose de différent. A ce que je vois autour de moi ils s'ennuient ferme et s'évadent en dehors de l'école. Comme beaucoup de leurs élèves. Est-ce la seule solution ? Est-ce que le navire est si mal barré qu'il faut l'abandonner ? Bien sûr je dis non puisque j'écris ici. Enseignant : c'est mon métier et comme je ne veux pas qu'on me le sabote trop, je suis ailleurs que chez Freinet pour le défendre. Là aussi nos efforts peuvent paraître dérisoires mais de toute façon je crois que je ne saurais pas vivre autrement. Je partage tout à fait le point de vue de Christian dans le n° 8 de *L'Éducateur* au sujet de la pédagogie Freinet vingt-quatre heures sur vingt-quatre.

**«L'anglais apparaît comme un obstacle» :** C'est vrai qu'on se sent frustré de n'enseigner que l'anglais. J'aurais bien voulu enseigner le français et l'anglais : pour avoir les élèves pendant plus longtemps ; pour pouvoir relier les deux langues. On supporte mal le «*saucissonnage*» et on voudrait peut-être bien faire tout soi-même comme les copains du «*primaire*» mais

actuellement c'est comme ça ; d'ailleurs certains collègues du primaire rejettent la polyvalence et mes collègues P.E.G.C. trouvent leur bivalence souvent artificielle et lourde à supporter. Est-ce que par ailleurs cette «*spécialité*» ne nous oblige pas à pratiquer ce que nous prêchons : la coopération entre collègues ? Cette année j'ai pu faire connaître à mes élèves une danse irlandaise par l'intermédiaire de ma collègue de gym et les profs de français corrigent et enregistrent une partie des lettres pour nos correspondants pendant leurs cours ou T.D. C'est une occasion de faire connaître nos techniques.

**«L'anglais n'est pas mon seul but» :** Entièrement d'accord : je suis éducateur d'abord, prof d'anglais ensuite. Un de mes profs m'a dit une fois : «*Quand on fixe l'attention des gens sur le but à atteindre, c'est peut-être qu'on ne tient pas trop à ce qu'ils se posent des questions sur ce but.*» A quoi bon toutes les méthodes (forts intéressantes d'ailleurs par leur effort d'intégrer les recherches sur les langues) si les élèves ne voient pas l'utilité de cette étude ? Qu'on donne la gratuité des échanges scolaires (la poste tout au moins) et cela vaudra pas mal de matériel sophistiqué !

**«La leçon bien faite» :** J'en fais encore, pour préparer le B.E.P.C. A côté des séances que j'appelle «*workshop*» (parce que les élèves sont sensés passer d'un atelier à l'autre (magnéto, limo, fiches), ça a vraiment l'air caricatural. Au mieux, un tiers participe, le reste roupille ou au mieux répète servilement et toi tout seul, le prof, t'échines à faire parler tout le monde ! Est-ce que c'est moi qui ne sait pas m'y prendre ? Je ne crois pas, lors de mon année de stage je n'ai vu personne qui avait une participation de tous. Alors pourquoi imposer à tous de faire la même chose en même temps ? En troisième, je pense expérimenter le système suivant. Je mets mon cours sur fiche (ce que j'aurais dit et expliqué à tous), j'enregistre le texte (nous n'avons pas d'assistant), j'y joins des pistes de travail en groupe ou d'exploitation (sketch, imitation, développement...) et un groupe de quatre ou cinq se met dessus. Au bout d'une séance je viens voir ce qui se passe et interroge comme je l'aurais fait dans une leçon traditionnelle. Le problème que je vois sera d'avoir assez de calme pendant cette période. Les élèves sont encore très dépendants de ma présence et je me demande comment certains réagiraient à mon travail exclusif avec un groupe. Est-ce que tes élèves pourraient se passer de ta «*présence*» ? Est-ce qu'ils accepteraient cette exclusion ?

**Au sujet du rapport élève-prof et de la note :** Je viens (fin du deuxième trimestre) de parvenir enfin à ce qu'une partie de mes élèves fassent un bilan de ce qu'ils ont fait en séance d'atelier et proposent une note pour leur travail du trimestre. Il y a d'abord eu des refus : «*Mettre des notes c'est votre travail, c'est pas à nous de nous noter.*» Je leur ai dit que je ne mettrai pas forcément la note qu'ils proposeraient (dans notre C.E.S. c'est une lettre). En fait je n'ai pas un point de vue très clair là-dessus. Je voulais :

1. Partager mon pouvoir de noter ;
2. Leur faire toucher du doigt les difficultés de noter («*oui mais tout le monde n'a pas fait la même chose !*») ;
3. Les amener à faire un bilan de leur travail et par conséquent une prévision de ce qu'ils vont faire, c'est-à-dire prendre d'avantage en main leur travail (ce deuxième trimestre, ils ont élu dans une classe — sur idée d'une élève — et choisi dans l'autre les textes que nous avons étudiés après que j'aie résumé ou expliqué de quoi il s'agissait dans ceux-ci).

Tous les élèves ne m'ont pas rendu ce bilan (que j'avais proposé de faire sur une feuille limographiée du genre de celle de Michel Bertrand). Je pense que seuls l'ont fait ceux qui commencent à comprendre ce que j'essaie de faire.

J'ai répondu au verso de la feuille en indiquant ma note, justifiée par une appréciation et en donnant des conseils pour le prochain trimestre. Je pense que finalement ce bilan est pour moi un moyen supplémentaire d'établir le dialogue avec chacun.

Le trimestre dernier j'avais proposé l'entrevue mais ça prenait trop de temps et sortait encore plus des habitudes (voir le prof entre quatre yeux : c'est seulement pour se faire engueuler !). Ça n'avait pas marché, je n'ai vu que quelques élèves. Ici j'espère en contacter plus et autrement que par le «*bulletin*».

Mais je ne suis pas tranquille avec ces histoires de notes, bulletins et appréciations. C'est ce qui fait notre statut d'adulte dans l'école et nous distingue des enfants ou adolescents. Nous sommes là pour les enseigner mais aussi juger et orienter. En fin de compte c'est ce qui matérialise les barrières. Est-ce que je me trompe ? Une élève rencontrée lors de mon stage de C.A.P.E.S. m'a dit cette année : «*Vous voyez, tous les profs sont sympas quand on discute avec eux, comme avec vous maintenant, mais c'est quand ils sont ensemble que ça ne va plus* (sous-entendu au conseil de classe).» Eh oui, c'est là que les masques tombent ! Nous retrouvons notre place d'adulte qui sait plus que le jeune ce qui est bon pour lui.

Eric MOREL

En même temps qu'elle s'associe au débat, Agnès Salavin, professeur d'espagnol dans des classes du second cycle, évoque la situation à ce niveau sur laquelle il reste beaucoup à dire :

«*Pourquoi fais-tu de la pédagogie Freinet ?*» Ce qui me frappe, c'est que Michèle répond à cette question en faisant d'abord référence à elle-même, en liant sa pratique pédagogique à son tempérament profond, spontanément, sans préciser d'abord si en adoptant une telle pédagogie, elle a un but précis, un dessein sur ses élèves, et qui équivaut à : «*Je fais de la pédagogie Freinet, parce que c'est ce qui me convient le mieux...*» On aurait pu s'attendre à : «*Parce que je pense que c'est une des façons de favoriser l'épanouissement des élèves, de les amener à s'assumer progressivement eux-mêmes, à déceler et à promouvoir en chacun d'eux des capacités que l'enseignement traditionnel a ignorées ou étouffées dans l'œuf en axant l'éducation sur l'acquis intellectuel essentiellement, et non sur l'expérience individuelle et communautaire, etc., etc.*»

Sa réaction me semble juste : on ne désire faire de la pédagogie Freinet (je ne dis pas «*on fait*» car m'inclure dans ce «*on*» me semblerait excessif) que si cela correspond à une «*soif*» inassouvie et latente de qui la pratique, à un besoin de recherche, à une réticence face à la répétition lorsqu'elle engendre l'ennui. Mais je ne pense pas que ce soit là une exclusive de la pédagogie Freinet. D'ailleurs Michèle parle pour elle de «*pédagogie de recherche*».

Mais alors, quand peut-on parler de «*pédagogie Freinet*» ? La conception de l'autorité, est-elle le critère déterminant de distinction ? Je note que le mot «*autorité*» se charge pour Michèle de valeur négative : il s'agit d'une autorité répressive et basée sur le «*chantage*» que constituent les notes. Je partage le rejet de ce type d'autorité, persuadée toutefois que la véritable autorité ne se limite pas à cela, et, qu'on le veuille ou non, on reste aux yeux des élèves, l'adulte, le «*maître*» ; bien sûr, toute notre attitude, toute notre action fait que l'on se refuse à être le maître «*tout-puissant*» pour être un «*maître-accoucheur*» et non plus uniquement «*dispensateur de savoir*». Si Michèle se dénie toute autorité, ses exigences de maître apparaissent néanmoins : bon débat, dates respectées, etc.

Le bien-être des élèves, vouloir «*qu'ils se sentent bien*», peut être un des aspects de la pédagogie Freinet (le plus souvent reconnu). C'est prendre le contre-pied de l'habitude vécue, par ailleurs, par les élèves et c'est déjà en soi un peu subversif. Mais est-ce suffisant ? On risque vite, à ne viser que cela, de faire le jeu du système.

Je pense qu'une pédagogie de recherche peut se dire Freinet lorsqu'elle est sous-tendue par une option résolument libératrice de l'individu, mais pas à n'importe quel prix. Freinet dit que toute action éducative devrait partir des besoins réels de l'enfant, le premier d'entre eux étant le besoin d'expérimentation (donc pas ceux que le système éducatif en vigueur, courroie de transmission d'une société basée sur le profit, impose de l'extérieur). Partir du besoin d'expérimentation, c'est être conduit à cultiver l'éveil, à favoriser la curiosité, à bousculer du doute les évidences, et c'est pour cela, je pense, que la pédagogie Freinet est, pour des adolescents qui ont déjà leurs techniques de vie, assez «*dérangante*», inquiétante, car elle les éloigne de la sécurité, à être acteurs, dans un milieu où tout les pousse à n'être que consommateurs passifs.

A mon avis, l'idéal serait, aujourd'hui, d'amener l'enfant, l'adolescent à agir sur son milieu avec ses semblables, en favorisant son tâtonnement ; à dominer le schéma culturel érigé en norme, pour ne pas être dominé par lui, soumis à ses lois (consciemment ou inconsciemment) : qu'il en soit suffisamment averti, prévenu au point d'en connaître intimement les ressorts

et ne pas en devenir la victime. Tout cela est en fait profondément politique et il convient, me semble-t-il, de ne pas évincer ou méconnaître cette composante de notre comportement pédagogique.

Quand on est prof de langue (et qui plus est de seconde langue), on se heurte à de nombreuses barrières (horaires, la place attribuée dans l'échelle de valeur des coefficients). La première et non la moindre étant la langue elle-même que l'on est chargé d'enseigner. Comme je comprends Michèle quand elle dit qu'elle se sentirait plus à l'aise en français : la langue étrangère bride l'expression, la communication spontanée et rend les échanges souvent artificiels. Mais paradoxalement, elle peut devenir un terrain propice à l'ouverture, à la confiance : en ne parlant plus dans leur langue maternelle, certains élèves se sentent masqués, moins à nu et se livrent plus volontiers.

Je partage tout à fait le souci premier de Michèle, avant même que la stricte acquisition de la langue, d'éduquer l'individu et le groupe tout entier à vivre ensemble, à construire et à réaliser, au moyen de diverses techniques que je mets à leur disposition (du texte libre au travail de groupe en ateliers à la correspondance, etc.). Certains élèves (1) le sentent et le contestent implicitement, en m'opposant leur force d'inertie ou explicitement en me réclamant des exercices de grammaire et des listes de vocabulaire. (*De quoi se mêle-t-elle ?...*). Ceux-là ont du mal à comprendre que l'acquisition d'une langue peut se faire à même la vie (pour eux, et ils n'ont pas tort, la vie c'est ailleurs qu'au lycée...). Le plus souvent, les élèves arrivent à ressentir le besoin de s'approprier le mieux possible cet outil supplémentaire dont ils mesurent l'intérêt (à brève ou longue échéance...) et je ne néglige absolument pas l'aspect : acquisition des techniques expressives : double correction des textes libres, références permanentes et individuelles à la grammaire, de rares fois des topos généraux ; à l'oral, je fais en sorte qu'ils s'auto-correctent, ou que le groupe se fasse correcteur, sinon j'interviens.

L'une de mes préoccupations de base est d'amener l'élève à échanger et à communiquer le plus authentiquement possible en espagnol, selon le schéma de l'évolution de la langue maternelle. Le dilemme c'est que le souci d'apprentissage de l'autonomie et de l'apprentissage de la langue étrangère ne concordent pas toujours dans leurs effets. Cela nous conduit, en séance coopérative, à déceler sur quel point particulier il faut porter un effort, et on rectifie le tir.

Je crois que Michèle s'illusionne en s'imaginant qu'au second cycle la langue est acquise et que l'on peut plus facilement passer à d'autres orientations. Rien n'est définitivement acquis dans ce domaine, si ce n'est quelques éléments de base, et l'on assiste parfois à des phénomènes de régression linguistique dus à la foule de problèmes auxquels se bute l'adolescent (désaffection, inquiétude, ras-le-bol général).

Agnès SALAVIN

(1) Pour ces élèves, le «*vocabulaire*», la «*grammaire*», distillés à heures fixes sont des points de repère, des barrières rassurantes qui leur donnent la bonne conscience du devoir accompli en silence, sans bouleversement. Ceux qui ne veulent pas s'exprimer (je ne parle pas seulement d'expression orale, mais de réalisation, de production personnelle) par peur, complexe ou habitude, y trouvent l'alibi à leur silence. Une élève m'écrit dans un T.L. en espagnol, une de celles et de ceux qui précisément ont du mal à se découvrir des capacités d'expression : «*Cette pédagogie serait valable si le monde était idéal...*» C'est-à-dire si les élèves se sentaient responsables face à leur travail. En fait elle accepterait cette pédagogie si elle ne lui posait pas de problèmes (personnels ou de groupe...).

Et cela me conduit à envisager l'aspect de «*soupage*» que prend la pédagogie Freinet dans un contexte traditionnel et dans le second cycle, et à évoquer l'importance primordiale de la constitution d'équipes pédagogiques autour d'une classe (j'en fais l'expérience, dans une classe, et c'est là que j'ai plus l'impression «*d'être Freinet*»).

Dans les autres classes, je suis la prof «*pas comme les autres*», l'espagnol «*c'est un cours où on peut parler de tout*» (l'autocensure existe naturellement), ça peut être aussi pour certains le «*cours où on ne fout rien*» ; pour d'autres (et je préfère ça), c'est «*le cours où on travaille vraiment sans en avoir l'impression*».

L'impact, je crois qu'il existe d'une manière ou d'une autre. Des relations se tissent, profondes, avec certains. Mais trois heures par semaine suffisent-elles à marquer un élève dans son comportement ultérieur, face à lui-même, à la vie, à son travail ? Et d'ailleurs est-ce souhaitable ? Tout au plus reste-t-il un bon ou un mauvais souvenir, d'une certaine époque.