

# LA RELATION MAÎTRES-ÉLÈVES ET L'EXPRESSION LIBRE AU SECOND CYCLE (1)

Roger FAVRY

Attachée au nom de C. Freinet, l'expression libre reste une notion comprise d'une manière encore ambiguë. Elle seule, avec ses harmoniques (conférences d'élèves, correspondance, journal, etc.) permet pourtant de modifier en profondeur la relation maître-élèves. Il est frappant de constater, à lire les nombreux comptes rendus d'expériences parus dans *L'Éducateur* et la relation faite par D. Le Bon de son expérience non-directive (in A.R.I.P. *Pédagogie et psychologie des groupes*), qu'il s'agit en fait de la même démarche intellectuelle : l'expression libre menant à une attitude non directive pour le cas de l'École Moderne, la non directivité débouchant sur l'expression libre dans l'expérience de D. Le Bon. Une telle ressemblance des deux extrémités du parcours, un tel va-et-vient doit nous faire réfléchir, et faire réfléchir les universitaires qui se plaisent à ignorer

ou à critiquer l'École Moderne sans la connaître, atteignant ainsi non le mouvement Freinet mais les enseignants qui auraient pu y trouver certaines solutions à certaines inquiétudes. Les diplômes ne donnent pas forcément le sens des responsabilités.

Une relation maître-élèves réellement humaine ne semble pouvoir s'instaurer que dans ce parcours et dans une réforme profonde des structures des lycées.

Il faudra donc en déterminer les points de passages obligatoires. Ensuite une telle attitude ne se prend pas au hasard de l'humeur du maître ou sous la pression des circonstances : elle doit être constante et suppose donc une organisation du travail telle qu'il ne soit pas possible d'agir autrement que dans le sens du respect mutuel profond entre le maître et l'élève. Enfin, ce

(1) « Cet article est publié dans les Cahiers Pédagogiques »

nouveau type de relations, tout en résolvant certaines difficultés, en sou-  
lève d'autres d'une nature tout à fait  
nouvelle, ce qui suppose une infor-  
mation puis une prise de conscience

effective de ce qu'est un apprentissage  
des connaissances, une philosophie de  
l'éducation et une relation pédagogi-  
que, c'est-à-dire une relation sim-  
plement humaine.

## 10. LES POINTS DE PASSAGE OBLIGATOIRES

A la lumière de l'expérience collective  
de l'École Moderne, notamment au  
niveau du second degré (premier et  
second cycles), il apparaît que ces  
points de passage résident en trois  
mots : étude du milieu, expression  
libre, communication. Qu'on ne s'éton-  
ne pas de voir l'expression libre,  
présentée comme un tout en tête de  
cet article, devenir maintenant une  
sous-classe : sans l'étude du milieu et  
sans communication, l'expression libre  
n'existe pas.

11. L'ETUDE DU MILIEU. Quand on  
lit ou relit *Naissance d'une pédagogie  
populaire*, on constate que, dans la  
classe de C. Freinet, naquirent d'abord  
les classes promenades (recommen-  
dées un peu plus tard en 1923 par les  
instructions officielles) et ensuite seu-  
lement, et issue d'elles, l'expression  
libre :

*« ...en fin de compte il était facile de  
voir que tout le monde tirait de cette  
sortie en plein air, sous le beau ciel du  
midi, une impression d'euphorie qui  
disposait à la confiance et ouvrait la  
compréhension.*

— *M'sieur, disait Lulu, là-bas, je vois  
ma mère dans mon champ!*

— *Où, où ?*

— *Là-bas! Tu vois, là-bas!*

— *Explique bien, Lulu, disait le maître ;  
explique, pour que nous la voyions, nous  
aussi.*

— *Regardez là-bas : tu vois la route ?  
Tu vois le contour du pont ? Eh bien,  
monte le petit chemin : tu vois le grand*

*chêne ? Et bé! c'est un peu plus loin  
de ce côté.*

*Quelle leçon d'élocution vaudrait cet  
exercice si naturellement éclos dans  
l'aventure intime de l'enfant qui regarde  
dans la direction de sa maison ?*

— *M'sieur ? on est monté haut, ici!*

— *On est plus haut que le château ?  
Et des comparaisons s'ensuivaient des  
évaluations de distances, de mesures, des  
notions de longueurs, et voilà le point  
de départ d'une excellente leçon de  
calcul donnée à même la vie.» (1)*

Cette sensibilité aux richesses intellec-  
tuelles latentes du milieu paraît aller  
de soi : depuis Montaigne et Rousseau  
nous savons qu'il suffit de regarder,  
mais la mise en pratique est délicate  
et c'est par cette sensibilité au milieu  
que débute la réforme intérieure du  
maître. Un adolescent parle du moto-  
cross : il dit comment il aime bricoler  
une moto et foncer dans les dunes à  
pleins gaz. Anecdote ? non, fait très  
riche : la classe lui a demandé pour-  
quoi le moto-cross (et non la belote !),  
en quoi cela le délassait et lentement  
se sont dégagées des remarques sur  
les rapports du loisir et du travail  
et ce qu'est réellement le loisir : les  
travaux de Joffre Dumazedier ont été  
évoqués. Avec plus de temps (cette  
classe préparatoire au baccalauréat de  
technicien n'a que deux heures de  
français), nous aurions peut-être pu  
déboucher sur une enquête, une inter-

(1) E. Freinet : *Naissance d'une péda-  
gogie populaire* (p. 19-20).

view, nous demander comment se présentait le loisir autrefois, lire des textes de Ronsard, de Boileau, de Diderot, Rousseau, etc. Je dis peut-être, car nul ne sait comment va tourner cette exploitation commencée et la forcer dans le sens du maître est toujours dommageable. Dans une autre classe un texte sur les clochards en amène un autre sur « les chiffonniers d'Emmaüs ». Des élèves finissent par interviewer un vrai clochard, ce qui nous donne un document brut à exploiter : son vocabulaire, son style, ses images (on le comprenait difficilement), comment il était devenu clochard (en tombant d'un toit, comme Coupeau dans *l'Assommoir*), sa vision du monde. En ce sens tout est exploitable à condition d'être attentif à toute la réalité mais rien qu'à la réalité : il ne s'agit pas d'exploiter à toute force n'importe quoi mais de ne pas manquer « l'événement ». Cette sensibilité à l'événement et à ses prolongements possibles est fondamentale. Elle peut mener très loin, à condition évidemment que toute la classe en sente la nécessité. Ainsi notre clochard nous avait mené par le biais de sa vision du monde (est-il heureux?) à nous poser le problème de sa réinsertion sociale et par là celui d'une société idéale : c'était poser le problème de l'utopie et nous en avons vu quelques-unes : T. Morus, Campanella, des textes de Zola, Péguy, S. Weil et *Le meilleur des mondes*, tout ceci sous forme de conférences, montages de lecture et discussions. C'est beaucoup moins une question de culture que de sensibilité, celle-ci s'éveillant par la lecture des relations d'exploitation d'enquêtes, de textes libres à tous les niveaux, notamment C.P., C.E. et classes de transitions. Ainsi l'adolescent sait que, même maladroite, sa pensée vaut quelque

chose, qu'elle peut être le point de départ d'une recherche collective. Cette notion d'étude du milieu prend évidemment un sens encore plus net dans des disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences naturelles ou les mathématiques. Surtout elle permet les relations inter-disciplinaires. La technique des sondages (qu'il faut démythifier) permet un travail moderne, efficace et cohérent en français (établissement du questionnaire), en mathématiques (exploitation, tracé des courbes) puis en français de nouveau (conclusions à tirer).

12. L'EXPRESSION LIBRE. On regroupe sous ce terme non seulement le texte libre, mais aussi le dessin libre, la recherche théâtrale libre, mathématique même, bref tous les modes d'expression dont l'adolescent peut se servir. Quantitativement le texte libre écrit reste l'élément dominant mais c'est presque par une déformation de l'enseignement traditionnel, dans un monde épris de témoignage direct, d'interviews, de sons et d'images, la priorité devrait aller au texte libre oral, à l'expression dramatique, au chant et à la musique libre, enfin à l'expression graphique libre. L'expression « texte libre » doit être prise dans son sens plein : l'élève écrit ce qu'il veut, quand il veut. Il en est d'une demi-page (d'une densité extrême quelquefois), souvent de deux pages, quelquefois de deux cents (quand il s'agit d'un roman). Beaucoup de réflexions, pas mal de poèmes, quelques récits. Je lis le texte le plus vite possible et le rends à l'heure suivante. Je note les plus grosses fautes. A six classes et 165 élèves je ne puis faire plus. Car le facteur temps est ici décisif : le texte peut être une confidence poignante pour laquelle il faut un mot d'encouragement et un soutien moral. Et les titres peuvent être trompeurs :

il faut quelquefois savoir lire entre les lignes. Lourde responsabilité alors. Mais quelle joie à découvrir une création originale ! Quelle joie de voir s'épanouir une personnalité et un talent ! Mais le vrai texte libre est assez rare. Aussi rare peut-être que la grande œuvre littéraire. Car il y a progrès dans la maîtrise de la langue, dans la domination de la pensée, dans l'approfondissement des sentiments. Il faut six mois dans le meilleur des cas, un an souvent, quelquefois deux, pour avoir de ces textes dont on ne peut plus rien dire, autant mettre une note au *Bateau Ivre*. On imagine bien que des adolescents ne restent pas à se tourner les pouces dans l'attente d'une hypothétique inspiration que seul le travail peut faire naître. Le travail de la classe repose entièrement sur les textes libres mais naissent également des comptes rendus libres de lecture, des montages, des conférences, des commentaires de textes et des dissertations. Une bibliothèque assez fournie est à la disposition de tous, des instruments de travail photocopiés leur apprennent avec précision à mener tel ou tel travail. Ils connaissent le programme officiel qu'ils doivent boucler. Le texte libre peut s'épanouir parce qu'il s'alimente ou mène à la lecture des grands auteurs, à l'actualité de notre temps et à la confrontation coopérative. C'est le texte libre qui libère la relation maître-élèves et lui seul. A travers des confidences, des textes, des plans de travail, des rencontres avec les parents, se dégage toujours la même impression : sentiment d'être enfin libre de dire ce qu'on pense, d'être pris au sérieux, comme un adulte, d'apprendre à organiser son travail. Du côté des parents : l'adolescent lit beaucoup, écrit, prend son travail à cœur.

13. LA COMMUNICATION. C'est le troisième point de passage obligatoire. Tout travail écrit doit avoir sa chance d'être lu par quelqu'un d'autre que le professeur. Il s'agit donc de favoriser au maximum la communication entre adolescents en partant du principe que tout ce qui la favorise est bon et tout ce qui l'entrave mauvais. D'où les deux moyens privilégiés : la correspondance et le journal qu'une expérience collective de quarante années a menés au stade de techniques sûres jusqu'en quatrième environ (à condition de respecter scrupuleusement certaines règles dictées par le bon sens. Il y a des évidences qui peuvent échapper aux plus attentifs). A partir de la classe de seconde la correspondance scolaire se heurte à des difficultés spécifiques (notamment d'horaires) que notre recherche coopérative tente actuellement de réduire. Logiquement, elle seule devrait motiver tout le travail scolaire car elle permet la confrontation et la collaboration de petits groupes sociaux différents : adolescents français et maghrébins ou africains peuvent ainsi prendre conscience de leurs différences pour les dépasser et se découvrir des intérêts communs. Notre interview du clochard a été écoutée par une première classique d'un lycée de Bordeaux qui nous a envoyé ensuite sa propre interprétation de l'interview. Dans cette classe un élève, irrité par le texte sur les « Chiffonniers d'Emmaüs » où était exaltée une certaine forme de contestation, répond sous forme d'un récit de science-fiction où la contestation est proprement ridiculisée. Scandale chez certains de mes élèves ! Et c'est la notion de tolérance qui se trouve éclairée d'un jour différent. Précisément nous venions de voir un texte de Bayle et avions commencé *Candide*... La leçon du

XVIII<sup>e</sup> siècle prit soudain une valeur nouvelle : il est plus facile d'être pour la tolérance que d'être soi-même tolérant. Tout cela ne s'était pas fait d'ailleurs sans péripéties et pertes de temps mais cette correspondance sonore va pouvoir encore nous apporter beaucoup.

Mais dans la classe même la communication peut s'organiser : chaque élève appartient à un groupe restreint (de 2 à 4 généralement) constitué de ses amis et à qui il soumet son texte avant de me le remettre. Il y a donc

déjà discussion dans le groupe et jugement, écrit sur la feuille, de l'intérêt du texte. Ensuite, un texte trouvé intéressant mais qui ne trouvera pas place dans le journal, est agrafé dans un cahier de roulement qui tourne à travers la classe. L'expérience montre que les relations maître-élèves dépendent étroitement des relations des élèves entre eux. Il s'agit de préserver et de renforcer l'unité de ces groupes de travail naturels car rien ne remplace les amitiés nouées dans l'adolescence.

## 20. L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Tout ceci risquerait de s'effondrer au hasard des péripéties scolaires si l'organisation structurelle du travail n'était là pour offrir un cadre simple, souple et sûr. D'où les trois directions à suivre : le contrat par le plan de travail, le contrôle des connaissances, enfin la coopérative.

21. LE CONTRAT ET LE PLAN DE TRAVAIL  
Pratiquement tout peut être contrat entre le maître et la classe : le travail à lancer sur une période déterminée, les textes à expliquer, les appréciations et les notes. Une heure par semaine, trois, quatre, cinq élèves lisent par roulement le meilleur de leur texte : celui-ci est l'objet d'une courte correction grammaticale et stylistique sous forme d'auto-critique (l'élève relève les plus grosses fautes commises et propose sa correction) puis d'une discussion sur les problèmes soulevés et les textes et ouvrages qui peuvent s'y rapporter. Si la classe est d'accord (vote à 2/3 des voix) un planning des travaux est mis sur pied : il ne s'étend jamais au-delà de quinze jours pour éviter la monotonie d'une exploitation trop longue et artificielle. C'est dans ce cadre que s'insèrent les explications de textes.

Mais ce contrat peut être revu en cours de réalisation. Ainsi une classe de seconde, enchantée par un texte décide de s'intéresser au thème de la solitude : nous voyons un texte de Montaigne, un autre de Saint-Amant, *Le songe d'un habitant du Mogol* et puis l'intérêt fléchit : pratiquement avec le texte de Saint-Amant tout a été dit... Nous avons encore à étudier des réflexions bien intéressantes de Rousseau, Lamartine et Chateaubriand... Ces trois textes seront vus ensemble en une heure et ce sera l'occasion d'un petit panorama du pré-romantisme au romantisme à travers le thème de la solitude. Passer deux heures de plus, c'était ôter sa chance à un autre texte libre, à une autre recherche, à une autre aventure... Cette manière de procéder repose d'ailleurs sous un angle tout à fait neuf le problème de l'histoire littéraire et de l'explication de texte.

Tous les quinze jours, un plan de travail m'est remis avec une auto-évaluation (note sur 20) établi par l'élève : j'approuve le plus souvent la note proposée. Nous avons en commun un barème : chaque travail peut être très intéressant, digne du

journal (trois traits), intéressant sans plus (deux traits) ou sans grande portée (un trait). Pratiquement un total de quatre traits pour la quinzaine équivaut à la moyenne et à chaque trait supplémentaire correspond un point supplémentaire. (ex. : 7 traits pour la quinzaine font :  $4 + 3$  ou  $10 + 3 = 13/20$ ). Il s'agit donc d'une note construite. Les plus faibles en français travaillent pour les traits, mais se sentent encouragés et suivis. Les autres s'intéressent finalement assez peu à cette codification et n'écrivent en fait que pour la joie de communiquer, de confronter leurs idées et de se cultiver. Ce n'est pas le lieu d'aborder le problème de la validité de cette évaluation, mais il est évident que ce système beaucoup trop traditionnel devra peu à peu être remplacé par d'autres modes de contrôle beaucoup plus sûrs tels les brevets. Pourtant, tel qu'il se présente, il a été incontestablement un facteur de progrès dans les relations à l'intérieur de la classe.

22. LE CONTROLE DES CONNAISSANCES. Le plan de travail permet déjà un contrôle sérieux et efficace. Mais il est évident qu'une méthode de travail qui se donne pour règle un tel brassage des œuvres, des auteurs, des temps et des réalités présente une limite : la perturbation du cadre historique. Bien que constamment auteurs, œuvres et faits évoqués soient remis sur l'axe des temps, il faut bien avouer que ce cadre historique a besoin constamment d'être raffermi (et ceci est vrai pour l'enseignement traditionnel) : à un examen récent, je voyais une élève de terminale chercher spontanément et calmement Vigny dans un recueil de morceaux choisis du XVII<sup>e</sup> siècle. Tous les mois nous effectuons coopérativement ce contrôle au moyen d'un test de compréhension :

une semaine auparavant, révision des textes lus et des notes prises en conférence et en explication de textes (notes issues de leurs propres réflexions) puis, ensemble nous déterminons deux questions à poser portant à la fois sur les idées, les auteurs et leur temps. Sitôt que tout le monde a fini nous procédons à une discussion collective sur ce qu'il était possible d'écrire et chacun apprécie sa copie. Il s'agit moins d'une interrogation écrite que d'une « ruminant » collective. Alors que le contrôle traditionnel arrête l'acquisition du savoir pour le vérifier, ici au contraire le contrôle continue l'acquisition du savoir.

Il en est de même pour le contrôle des mécanismes opératoires qui s'effectue au long des commentaires de textes et des dissertations remises par l'élève, tout le travail remis étant soigneusement pointé sur une fiche individuelle offrant au verso tous les renseignements utiles sur la situation familiale, les goûts, les difficultés scolaires, etc. On voit l'adolescent aborder d'abord timidement la dissertation puis s'enhardir et enfin en acquérir très vite la technique : certains le feront dès le premier mois, d'autres n'y parviendront qu'en avril, mais chacun à son rythme propre. A la fin de l'année tous les sujets proposés (un par auteur) seront traités en classe dans l'ordre historique, l'ensemble constituant ainsi l'ultime vérification des connaissances.

23. LA COOPERATIVE. Sans en avoir forcément le nom, il s'agit en fait d'une vie coopérative avec des responsabilités minimales mais nécessaires : trésorerie, cahiers de roulement, anniversaires à souhaiter, responsabilités diverses. Mais la coopérative c'est surtout la vie intellectuelle de la classe constamment orientée en commun et où le professeur n'a qu'un rôle d'ani-

mateur mais où toute la part du maître est assurée. La plupart des décisions sont acquises à la majorité des 2/3, la majorité absolue ou relative offrant souvent des déboires : une partie de la classe n'est pas d'accord et l'unité de projet s'en ressent. A une majorité des 2/3 ne passent que des projets qui tiennent au cœur des adolescents. Cet accord coopératif est d'autant plus fondamental que nous travaillons avec des contraintes quelquefois abusives. D'abord le programme : on ne peut jurer que tout le programme sera traité en fonction des thèmes abordés : à Pâques nous pointons les œuvres qui n'ont pas encore été vues et adieu la liberté ! nous les traitons dans l'ordre historique. Mais au moins tout le monde est-il d'accord. Cela fait partie du contrat coopératif. La seconde contrainte, et la plus intolérable de loin, est celle du manuel qui a la cuistrerie rare de prétendre intéresser des adolescents à des textes choisis par les adultes. La volonté du manuel de cultiver à tout prix mène au résultat inverse. C'est le manuel qui perturbe le plus la relation maître-élèves car il fige la culture du maître, correspond à un second programme, non officiel celui-là (le programme officiel détermine les auteurs à étudier et le manuel détermine les pages de ces auteurs...), et ne permet

en rien aux élèves de développer leurs possibilités créatrices. J'ai remarqué que les relations maîtres-élèves étaient toujours plus faciles à établir sans le manuel. Sans doute en est-il d'estimables mais même ceux-là montrent vite les vices inhérents au genre. Il s'agit de les remplacer au plus tôt par des brochures du type Bibliothèque de Travail, des livres de poche, des polycopiés... et des bibliothèques de classe. Car rien ne remplace les longues lectures personnelles, même inadaptées. Je préfère de loin à cette culture figée dans une pagination, ce que m'écrit une élève de seconde à propos d'Arrabal : *« Je savais que ce livre n'était pas pour moi mais il avait justement le goût du fruit défendu. J'ai été choquée mais finalement je ne regrette pas... Je n'ai pas compris ceci et cela... »* J'explique alors par écrit ce que j'en pense et la lecture perd ainsi de sa nocivité.

La relation maître-élèves sur le plan coopératif s'établit très bien à partir des œuvres modernes, notamment les surréalistes et des auteurs qui ont su parler du peuple : Brecht en particulier. Il est ensuite plus facile d'aborder les classiques qui en audace ne leur cèdent en rien à condition de cultiver le plus possible la sensibilité au milieu.

### 30. UNE NOUVELLE RELATION PEDAGOGIQUE

L'ennui scolaire recule un peu. Des problèmes sur lesquels bute l'enseignement traditionnel sont résolus. Mais d'autres se posent : le savoir du maître et son droit à l'erreur, la part du maître, enfin la relation humaine maître-élèves.

31. LE SAVOIR DU MAITRE ET LE DROIT A L'ERREUR. Dans cette perspective, un texte à étudier est toujours neuf

mais, éclairé en amont et en aval par d'autres textes, il n'exige pas de préparation spéciale (sinon la consultation d'une documentation énorme et soigneusement classée). Ce gain de temps peut être investi ailleurs : lire, écouter la radio, regarder la télévision, compléter sans souci de rentabilité immédiate la documentation. Le magnétophone est constamment bran-

ché : une bonne dramatique passe-t-elle? enregistrement d'un extrait. Comment prétendre faire entrer la vie dans la classe si nous disons que nous n'avons plus le temps de lire, etc... Etre en éveil, partir de la curiosité immédiate et même du snobisme ambiant pour rejoindre les grands textes, les grandes inquiétudes. Les gardes rouges peuvent ramener à *La condition humaine*, l'affaire tchécoslovaque aux *Mains sales*, la décolonisation à *Polyeucte*, un complot politique à *Cinna*, une campagne publicitaire au *Bonheur des dames*, les angoisses amoureuses, les ruptures et les réconciliations à Ronsard, aux romantiques, à Aragon, à Eluard, la guerre à *Candide*, le racisme à la *Putain respectueuse*...

Mais comment avoir réponse à tout? Mes élèves, et c'est une part non négligeable des relations maître-élèves, me concèdent de bon gré le droit à l'erreur : ils savent que je puis les tromper, involontairement. Je les mets en garde contre moi-même. Ils apprennent ainsi peu à peu que rien n'est résolu, que tout est à réexaminer. Et quand un problème vraiment difficile à aborder se présente, après une courte discussion, nous décidons de prendre du champ, de nous documenter en sachant que, sur les terrains mouvants, il faut se garder de tout dogmatisme...

Et puis je sais que François me bat tous les jours sur la chronologie, que Christine, Patrick, Anne-Marie ont dix fois plus de maturité que je n'en avais à leur âge, qu'ils sont probablement plus intelligents et que paradoxalement c'est à moi de les aider à s'accomplir. Alors, sur quoi est fondée la relation pédagogique, qu'ai-je de plus? L'âge, une formation intellectuelle poussée momentanément plus loin? Surtout un accord profond

entre la personnalité et le métier, accord qu'ils ne connaîtront peut-être pas malheureusement et qu'il faut leur apprendre à chercher. Entré sans joie dans ce métier, j'ai découvert un jour, grâce à Freinet, ce qu'il pouvait être. Aucun autre métier n'aurait pu me donner autant de joie et d'émotions intellectuelles.

32. LA PART DU MAÎTRE. Tout autant que l'ignorance de l'étude du milieu, une approximation grossière de la part du maître est néfaste. Là aussi il s'agit d'une réforme intérieure à poursuivre constamment. Car nous sous-évaluons ou sur-évaluons constamment l'adolescent. Ainsi on attendra dans une séance de ciné-club scolaire, de la part des élèves, un comportement d'adultes qu'ils sont précisément là pour acquérir. Un des thèmes favoris d'un élève de terminale était celui-ci : « *Quand on me traite de mal élevé, cela ne me touche pas ; je réponds toujours : Allez le dire à ma mère.* » C'est l'un des adolescents qui m'a le plus appris. La part du maître peut être très variable selon les individus et les moments. Elle peut être de 90% dans la préparation d'un livret programmé où l'élève est constamment soutenu dans sa réflexion, de 50% peut-être dans la préparation d'une fiche-guide pour une conférence d'élève, de 30% ou 10% quand cette fiche-guide est très sommaire... L'éducation, c'est précisément de se diriger vers une asymptote : quand la part du maître (des maîtres) tend vers zéro, l'éducation est terminée. Mais on sait qu'elle n'est jamais terminée : beau sujet de réflexion... car nous sommes toujours à la fois élèves et maîtres...

D'où une inquiétude constante nécessaire au bon équilibre de la classe : suis-je intervenu à bon escient? Ne fallait-il pas me taire (la plupart du

temps c'est le cas : le silence peut être l'action)? Proposer telle piste de travail? Ici encore c'est la réflexion coopérative qui nous forme : une maîtresse de cours préparatoire travaillant en méthode naturelle de lecture en sait plus sur ce sujet qu'un professeur de faculté. Bien sûr, la considération théorique n'est pas son fort, mais il suffit de l'observer dans ses rapports avec les petits pour comprendre dans quelle direction il nous faut aller...

Il est évident que la routine nous guette toujours. Il y a les bons moments et les rechutes où l'on intervient trop. S'écouter parler est tellement agréable : on agit, on devient le meilleur élève de sa classe ! Et puis c'est la prise de conscience (surtout si vous faites tourner le magnétophone), c'est l'échec.

Alors qu'est-ce qu'on fait d'un échec? Il faut pour le comprendre, prendre du recul, beaucoup de recul, se référer à une philosophie de l'éducation, à une théorie de l'apprentissage. Lire et relire *l'Essai de psychologie sensible* de Freinet... Voir que dans le tâtonnement expérimental, l'échec comme la réussite d'ailleurs s'inscrit dans un dynamisme et est toujours temporaire, nécessaire souvent et fructueux pour accéder à un nouveau palier de connaissance.

33. LA RELATION HUMAINE MAITRE-ELEVES. Je crois que nous nous entendons bien. La première quinzaine est évidemment celle de l'affolement. Puis peu à peu vient la confiance et avec elle les textes. Il y a adaptation pour environ 5% des élèves que je dois soutenir d'une manière plus particulière, en allant quelquefois jusqu'à leur imposer du travail traditionnel, tant ils ont perdu tout sens de l'organisation. L'adaptation est rapide en seconde, plus lente en première, diffi-

cile quelquefois en terminale. Les conflits sont évidemment très rares. Les plans de travail témoignent souvent d'une réelle satisfaction. Dans les commissions de travail en mai et juin 1968, certains de mes élèves sont venus spontanément défendre devant des collègues sceptiques, les méthodes de l'Ecole Moderne. Nous avons dit ce que nous faisons, sans cacher pour ma part les lacunes car il y en a.

Mais cette relation humaine reste incomplète : l'heure de cours voit le lancement du travail ou son achèvement sous forme de synthèses, mais non le travail lui-même fait en étude et où l'adolescent aurait réellement besoin de nous. C'est là que naîtront de véritables relations humaines si on tient à les établir ; le rendement universitaire pourra ainsi s'améliorer car nous apprendrons alors réellement à nos élèves l'emploi des méthodes de travail dont ils auront besoin plus tard dans leur éducation permanente. Mais actuellement et pour longtemps encore, l'enseignement secondaire français, par la multiplicité des disciplines et la séparation cours-étude, entraîne une sécheresse désespérante des rapports humains : il suffit de comparer l'ambiance d'un lycée et celle d'une classe de transition ou de l'école primaire, menée avec discernement selon les techniques Freinet, où maître et élèves partagent tout au long de la journée leurs joies et leurs difficultés, pour n'être pas très fiers de ce que nous faisons.

La classe, espace clos, est étouffante : soit que le milieu vienne à nous (interview sur bandes magnétiques, films, diapositives, conférenciers), soit que nous allions vers lui collectivement (classes-promenades), soit que nous envoyions des émissaires qui ramènent des témoignages, le problème reste le même. Si l'école ne ren-

contre pas la vie, elle n'est qu'un jeu, jeu dramatique et stupide. La vie ne peut pas rentrer à l'école si structurellement celle-ci clôt ses portes et ses grilles. Trois termes sont ici étroitement complémentaires : parler simplement des *méthodes de travail* est dérisoire si on n'évoque pas les *institutions* qui les favorisent ou les entravent, parler des *méthodes de travail* et des *institutions* est dérisoire si on ne pose pas le problème d'une *société* tendue vers le profit, qui se moque bien de l'éducation donnée à ses fils, et qui érotise pour mieux vendre. Les trois termes sont indissociables et à l'heure où règnent encore de vaines querelles sur ce sujet, il faut se rendre compte que tout effort qui pèse sur l'un des trois termes fait aussi avancer les deux autres. Aussi faut-il peser inlassablement. Non par des considérations théoriques (el-

les ont aussi leur utilité) mais d'abord par l'action pratique.

Dans la classe d'abord. Par la revendication collective d'une institution pédagogique humaine ensuite. Il n'y aura de relation maître-élèves nouvelle que si nous pouvons disposer d'abord d'un matériel de reproduction cohérent (le duplicateur à plat, le limographe, est une belle chose mais on peut tout de même mieux faire), que si nous avons 25 élèves par classe, que si nos élèves ont trente heures de travail imposé par semaine, six disciplines au maximum par section mais ouvertes sur le monde, des heures libres enfin pour contrôler la marche de l'établissement, animer les clubs, effectuer leurs recherches personnelles et s'informer de ce qui se passe dans ce monde qu'ils aideront à construire ou à détruire demain.

R. FAVRY

## C.E.M.E.A.

*Stages de perfectionnement organisés au cours du premier semestre 1969*

Travaux manuels d'initiation artistique, du 13 au 25 janvier et du 16 au 28 juin, à Vaugrigneuse (Essonne), dirigés par M. Feix et R. Lelarge.

Moniteurs de classes de neige et vacances de neige, du 19 au 25 janvier à Saint-Lary (Hautes-Pyrénées) dirigé par G. Bares et J. Camarade, et du 24 février au 5 mars à Chamrousse (Isère) dirigé par L. Jadeau et J. Planchon.

Formation musicale de base, du 27 janvier au 7 février à l'INEP de Marly-le-Roi (Yvelines), dirigé par H. Goldenbaum.

Marionnettes du 2 au 13 février à Beauregard (Aisne), dirigé par J. Faure.

Chant et danse, du 8 au 20 février au CREPS d'Aix-en-Provence (Bouches-du-Rhône), dirigé par J. Vivant.

● Photographie, du 4 au 15 mars au CREPS de Boulouris (Var), dirigé par A. Malle et G. Menier.

Initiation au dessin, à la peinture et au modelage, du 24 février au 8 mars à Vaugrigneuse (Essonne), dirigé par R. Lelarge.

● Moniteurs de rencontres internationales de jeunes, du 4 au 13 avril au CREPS de Montry (Seine-et-Marne), dirigé par M. Parcot.

Jeux et plein air, du 17 au 27 juin à Thillois (Meuse), dirigé par J.C. Marchal et A. Schmitt.

(●) Le programme des stages précédés d'un astérisque est exclusivement consacré aux activités d'adolescents.

Pour toute demande de renseignements ou d'inscription, s'adresser aux C.E.M.E.A. Bureau des stages, 55, rue Saint-Placide, Paris 6<sup>e</sup>, Tél. 222-23-59, et auprès des délégations régionales des C.E.M.E.A.

*Prière de bien vouloir joindre une enveloppe timbrée pour la réponse.*