

RECHERCHE PEDAGOGIQUE

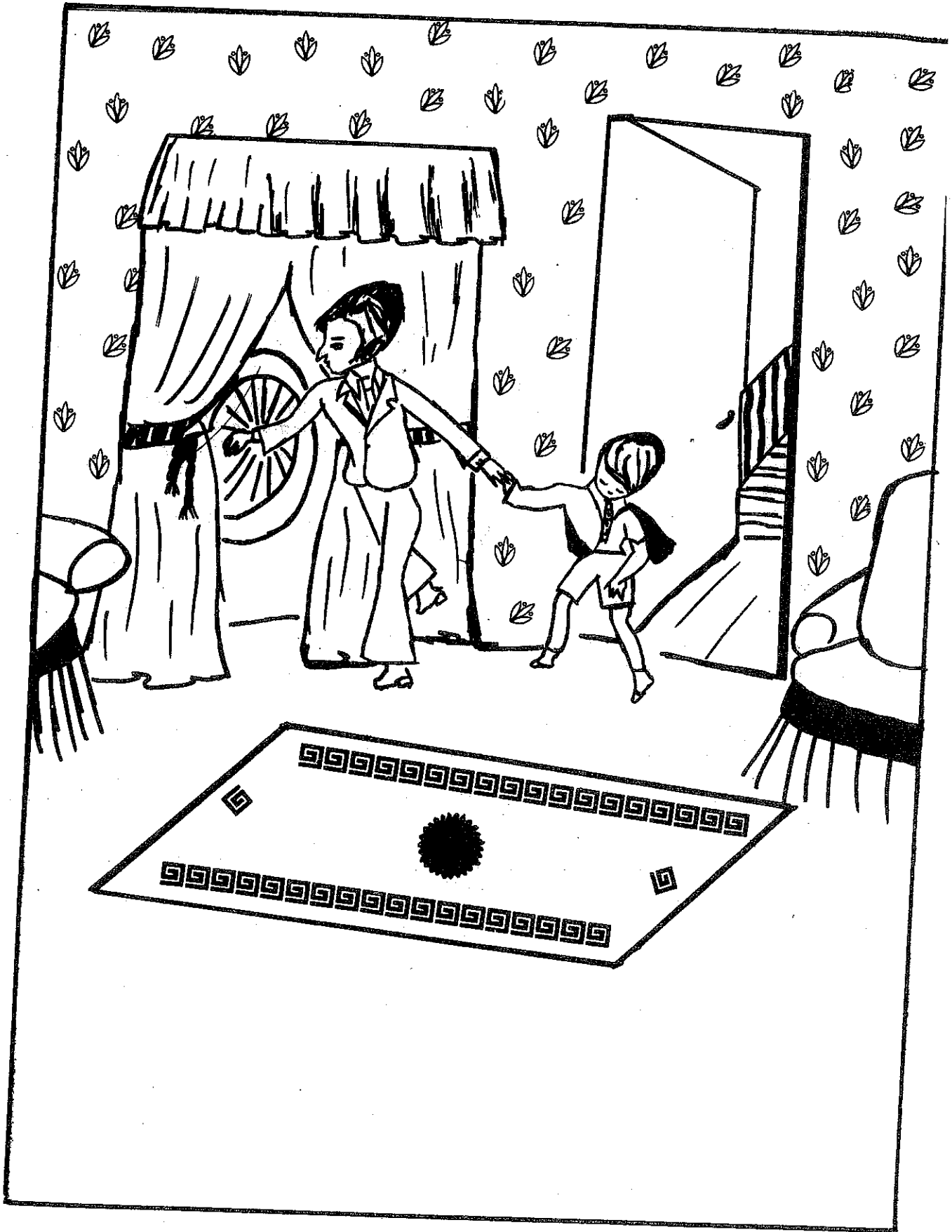
La pédagogie, et surtout dans un Institut de Recherches, n'est pas l'objet d'un enseignement. C'est une occasion de réflexion, de recherche, tout en espérant que ces recherches aboutiront à des applications.

Depuis que l'I.N.R.A.P. est en pleine activité, il s'y est beaucoup pensé et dit. On a aussi beaucoup lu, écouté, appris, et répondu. Sans qu'il soit toujours possible de dire de qui vient une idée, qui a cité un texte, qui l'a discuté, il s'est finalement dégagé quelques lignes directrices. Ce sont elles que nous avons essayé de mettre par écrit pour vous les présenter.

« L'I.N.R.A.P., c'est vous », entendent dire les invités au début de chaque stage. Dans ce sens, ces pages pourraient être signées I.N.R.A.P. ; elles sont le fruit du travail de l'équipe permanente, et tout autant de tous ceux qui sont passés ; ils y retrouveront peut-être quelque chose qui vient d'eux ; elles s'adressent aussi à ceux qui ne sont pas, ou pas encore venus, et qui sont tout autant invités à participer à cette commune recherche. C'est dire aussi qu'elles n'ont pas la prétention de fixer une doctrine : une recherche doit toujours continuer. Ces pages n'ont d'autre ambition que de multiplier les centres de recherche et de réflexion ; elles proposent ; elles essayent de mettre en ordre ; elles n'imposent rien.

D'abord nous avons réuni quelques critiques qu'on peut adresser à la pédagogie traditionnelle. Dans une seconde partie, il sera question de méthodes plus nouvelles, qui ne semblent cependant pas satisfaire entièrement les besoins de l'enseignement agricole. C'est pourquoi une troisième partie sera plus constructive, indiquant une direction, et précisant les conditions nécessaires pour la suivre.

Nous espérons que ce texte soit un jour dépassé. Pour cela, que les lecteurs se sentent libres de réagir. Nous ferons le point une autre fois, en tenant compte de ces réactions.



Ce premier dessin présente la tradition pédagogique. Au centre s'y trouve le professeur, ce qui n'est que justice, car il n'est pas seulement le personnage central, il est le pivot, l'acteur essentiel. Il guide l'enfant, qui se tient en retrait, qui n'avancerait pas par ses propres moyens. Le professeur, lui, sait où il va ; il mène l'enfant au savoir, et le lui dévoile. Peu à peu, par tranches, la vérité apparaît à l'enfant. La vérité, en grec *ἀλήθεια*, c'est ce qui n'est plus caché, voilé d'apparences trompeuses.

C'est que le professeur, le maître, est déjà initié à la vérité. Il a reçu la connaissance, et il peut la transmettre. Degré après degré, il a franchi les étapes : de certificat en brevet, de brevet en diplôme, il a reçu la permission, la licence d'enseigner à son tour. Les examens de nos sociétés sont les initiations des sociétés primitives. Le maître, initié par ses prédécesseurs peut à son tour initier les enfants. Il est le dépositaire du savoir, le médiateur qui fait passer de l'état d'enfant ignorant à l'état d'adulte, de celui qui sait.

Le professeur mène l'élève, vers quoi ? Vers le monde ? Mais le monde n'entre pas dans une salle de classe ; le monde ne peut être récité, réparti en chapitres de manuel et en leçons. Non, ce n'est pas le monde que nous voyons devant le professeur, c'est le savoir, préparé, découpé en tranches comestibles, comme une tarte ou du saucisson. Le savoir, il est vrai, n'est pas immuable, et en ceci nos sociétés diffèrent des sociétés magiques, où le savoir devait être restitué et transmis sans qu'une virgule, sans qu'une lettre en soit changée. Le savoir augmente sans cesse ; des chercheurs se chargent de découvrir, de dévoiler toujours mieux la vérité, d'ajouter quelques tranches au savoir. Mais ceci se passe hors de l'école, hors du collège et du lycée, pratiquement même hors de l'enseignement supérieur. Et pour les élèves, c'est comme si ces recherches n'existaient pas. Aucun maître n'est tenu de mettre à jour ses connaissances ; les examens qu'il a passés à vingt ans lui donnent le droit d'enseigner pendant près d'un demi-siècle, et d'ignorer ce qui se passe dans les laboratoires. Bien sûr, en fait, la plupart des professeurs cherchent à se tenir au courant, par goût, par intérêt, par conscience professionnelle, par respect des élèves. Mais il est exceptionnel que leur employeur, l'état, y veille ; plus exceptionnel encore qu'il les aide. C'est par un effort personnel, en sortant de leurs établissements, qu'ils y parviennent. Et il n'est pas étonnant, alors, que les recherches en cours et le savoir constitué restent étrangers l'un à l'autre. Les manuels scolaires évoluent, certes, les programmes sont parfois modifiés, mais avec combien de retard ! Les sciences comme la littérature en offriraient de faciles exemples.

Le savoir, ce sont des mots, c'est un discours. De la théologie à la géologie, qu'il s'agisse de Dieu, des êtres vivants ou de la terre, c'est un *λόγος*, un discours qu'il faut répéter. Un discours, pas une action. Discours écrit ou discours oral, discours que le discoureur peut parfois enjoliver, y mettant sa marque personnelle. A l'infini, on peut varier la présentation d'une question de cours, ou une dissertation sur l'actualité de Molière, ou les mérites comparés de Corneille et de Racine. Mais il s'agit toujours de mots. Un agrégé de lettres connaît la littérature, il n'est pas un écrivain. Il parle des livres des autres, il n'en écrit pas, pas plus que l'agrégé de physique ne construit de machine. Est-il même capable d'en conduire une ? En tout cas, il n'apprend pas à ses élèves à tenir un volant : la théorie suffit, et le permis de conduire n'est pas au programme.

Il vaut la peine de s'arrêter un instant sur cet exemple. Si l'école veut préparer à la vie, qu'elle enseigne à conduire une voiture. Tenir un volant est plus utile, plus nécessaire à la vie actuelle que de connaître l'itinéraire des Croisades. Mais l'école a-t-elle l'ambition de préparer à vivre dans le monde, et maintenant ? L'école primaire, oui, sans doute, et c'est pourquoi elle enseigne au moins à traverser une route, à respecter le code de la route. Mais le lycée a d'autres ambitions, et tout se passe comme s'il méprisait la pratique. Etre capable de se servir de ses mains, de ses pieds, d'apprécier des vitesses et des distances, maîtriser son véhicule en même temps que sa propre agressivité, ce sont là des qualités sans importance. Mais dissenter sur la maîtrise de soi, sur l'accélération et le freinage, voilà un bel objet d'enseignement.

A moins que quelque part, dans l'inconscient des programmes, on ne puisse retrouver une vieille idée mal oubliée : c'est que la culture est d'autant plus belle, d'autant plus noble qu'elle est inutile ? La culture est un luxe, un plaisir, ce serait l'avilir que d'en espérer un gain. De Malherbe à Théophile Gautier, nombreux sont les défenseurs de l'Art pour l'Art, ceux qui estiment que ce n'est pas par hasard que la Vénus de Milo est dépourvue de bras et de mains. Culture bourgeoise, dans ce sens qu'elle satisfait la curiosité, qu'elle donne le plaisir de comprendre, qu'elle enrichit les conversations de salon, et on sait combien la conversation a pu être un art raffiné et subtil autant qu'une occasion de rencontre. Conception bourgeoise de la culture, mais d'une bourgeoisie déjà ancienne peut-être. D'une bourgeoisie qui pourtant travaillait, mais c'est hors des lycées, hors des universités qu'elle apprenait à travailler, qu'elle formait ses fils à gérer ses affaires. C'est par tradition, transmission filiale, succession progressive, qu'on devenait notaire, chef d'entreprise, grand propriétaire, et même fonctionnaire ou député. Ce n'est que depuis peu que les cadres de la nation sont formés par les grandes écoles ou les universités. Encore sont-ils, en majorité, issus de la moyenne ou grande bourgeoisie ; et des études récentes ont montré l'avantage que donnait, au fils d'avocat, d'instituteur ou de médecin l'habitude d'entendre bien parler autour de lui dès son enfance. Le savoir dire prime le savoir faire. Déjà Jean de la Fontaine n'avait pas besoin de savoir manier la hache pour devenir Maître des Eaux et Forêts. D'autres que lui s'en chargeaient. A lui, il suffisait de parler, avec combien d'élégance ! . . . des arbres et des bêtes.

Encore maintenant, la culture que donne le lycée ne suffit pas à elle-même. Le plus souvent elle ne vaut que si elle s'ajoute à celle de la famille. Celle-ci reste le principal éducateur ; dès la petite enfance, mais plus tard encore, en facilitant l'insertion sociale dans un milieu précis. Ajoutons que ce savoir verbal, ce discours toujours à refaire, se divise en tranches. Pourquoi pas ? Ainsi découpé, il est plus facile à offrir, plus facile à retenir. Il présente un ordre. Et s'il ne recouvre pas le réel, toujours plus complexe, quel est l'inconvénient, puisque le réel, de toute façon, ne nous pose pas de problème : nous n'y sommes jamais affrontés.

Et l'élève ? C'est bien lui dont la pédagogie traditionnelle se soucie le moins. L'élève, il n'a qu'à suivre, se laisser conduire. C'est un enfant : littéralement : celui qui ne parle pas, par opposition au professeur ; celui qui parle, qui déclare, et déclame. L'élève n'a qu'à absorber, et le prouver en passant des examens successifs ; jusqu'à ce qu'il soit à son tour admis dans la société des parleurs, agrégé à l'élite des professeurs.

Le problème pédagogique est donc celui de la transmission des connaissances. Comment faire apprendre ? Comment faire écouter ? Comment obtenir l'attention des élèves ? Comment rendre une classe intéressante, vivante ? Comment ensuite vérifier les acquisitions ? Quantités d'études ont été faites pour répondre à ces questions, en tenant compte de l'âge des élèves, de leurs capacités, études qui ont abouti à des collections d'excellentes recettes. On peut les trouver dans de nombreux et bons ouvrages qui donnent au professeur des conseils de tenue, de diction, qui lui proposent des procédés, les uns généraux, omnibus, c'est la pédagogie générale ; les autres spéciaux à chaque discipline.

Est-ce là une caricature ? A peine. Mais ce n'est pas un jugement. Car il faut bien appliquer aussi à la pédagogie ce que nous disons de toute science ; en parler, c'est peut-être bien ; la mettre en pratique, c'est mieux. De même que discourir du moteur à explosion ne remplace pas l'expérience du conducteur, de même discourir de pédagogie ne doit pas nous empêcher de voir ce qui s'est passé. Et ce que nous voyons, c'est que des générations ont été formées par ces cours magistraux qui débitaient du savoir en portions digestes, et pas toujours mal formées. Reconnaissons-le : dans cette ligne très traditionnelle, il y eut de grands professeurs ; il y en aura d'autres peut-être encore. C'est que la pédagogie est loin d'être une science exacte. Dans une grande mesure, elle est un art. La sensibilité du maître aux réactions de ses élèves, son adaptation continuelle, l'invention de nouvelles présentations, ne peuvent se mettre en équation ; pas plus, justement, que l'art oratoire. Il y a là des qualités humaines fondamentales, et qui peut-être comptent plus que toutes les théories.

Et pourtant nous croyons cette pédagogie dépassée, au niveau secondaire du moins. Nous ne sommes pas les premiers ; de Montaigne jusqu'à la grande secousse de Mai 68, nombreux sont ceux qui l'ont dit. Dépassée, plutôt que mauvaise, parce qu'elle ne correspond plus à l'état de notre société. L'enseignement secondaire n'a plus comme but de former une élite élégante, capable à la fois de jouir d'une culture gratuite et de la prolonger. Il s'adresse à tous les enfants, à tous il doit donner ce que la fortune héréditaire donnait à quelques uns. A tous, et en particulier à des enfants qui ont rarement entendu parler, autour d'eux, une langue riche et correcte ; qui de plus n'ont pas bénéficié de l'école maternelle. Il y a là une nouvelle mission, et les procédés anciens ne sauraient y suffire.

L'enseignement secondaire n'a plus comme but de préparer des conversations de salon, nourries d'allusions et de citations classiques. La conversation n'est plus un passe-temps privilégié, et on se rencontre ailleurs que dans des salons. Qu'on pense aux occasions de rencontre que sont le sport, le cinéma, l'audition de disques, les voyages. Si, enfin, l'éducation sportive a conquis sa place dans les lycées, celle de la musique, du cinéma, de la photo, n'est pas encore partout assurée.

On voit naître ainsi une nouvelle forme de la culture. Elle n'est plus tournée essentiellement vers les problèmes psychologiques, à la lumière de la littérature. Elle doit, plus largement, permettre à chacun de se situer parmi tous les problèmes du monde, de prendre conscience de ses capacités propres, et d'envisager des actions qui lui permettront de participer à la solution de ces problèmes. La culture d'aujourd'hui n'est pas un agréable superflu, elle est une dimension de l'existence.

Mais pour agir il faut connaître des techniques. L'enseignement doit avoir ce but utilitaire et les hommes d'aujourd'hui ne veulent plus se laisser enfermer dans ce dilemme : culture noble ou formation professionnelle, joies de l'esprit ou travail productif, l'un des termes excluant l'autre. Vieille alternative que l'on trouve chez de nombreux peuples où l'on voit les hommes divisés en deux classes : les nobles, qui ont d'autres occupations que le travail, et les non-nobles, les esclaves, les vils, qui produisent pour les autres. Le travail est une malédiction. Les sociétés actuelles cherchent au contraire à donner la noblesse à l'action, à l'effort créateur ; nous n'avons plus peur de parler de notre travail, de dire même qu'il nous intéresse, qu'il nous donne de la joie. Et si ce n'est pas vrai encore pour beaucoup, pour beaucoup trop de nos contemporains, nous croyons du moins qu'un des devoirs de nos sociétés est de supprimer, par les machines, les travaux sans joie, la peine des hommes ; de les intégrer, non à une société de beaux parleurs, mais à des équipes d'heureux travailleurs.

Le travail heureux . . . Est-ce une utopie ? Moins peut-être en ce qui concerne les agriculteurs que les travailleurs des usines. Le métier d'agriculteur jouit de deux avantages : varié, il pèse moins que le travail monotone de l'ouvrier mais surtout c'est un métier de responsable. L'agriculteur a un pouvoir de décision sur son travail et son avenir. Il n'est pas au service d'une machine. Il reste un homme.

Notre second schéma montre une volonté de réagir contre la primauté du maître. Au centre, cette fois, l'élève ; c'est lui l'important, l'enseignement est fait pour lui, et l'enseignant n'est là que pour le servir. L'élève avance, il va chercher, s'emparer du savoir. Le maître n'est là que pour fournir un secours, si on le lui demande, pour répondre aux questions, pour encourager.

Déplacement qui suppose toute une vue politique plus ou moins exprimée. Selon le premier schéma, la société se maintient et maintient son ordre. Elle investit de la fonction enseignante les hommes qui lui ont fourni des garanties, et l'élève n'a qu'à se conformer à son tour, marcher dans les voies déjà tracées, suivre. On ne risque aucune aventure, l'ordre est maintenu sans risque et sans difficulté.

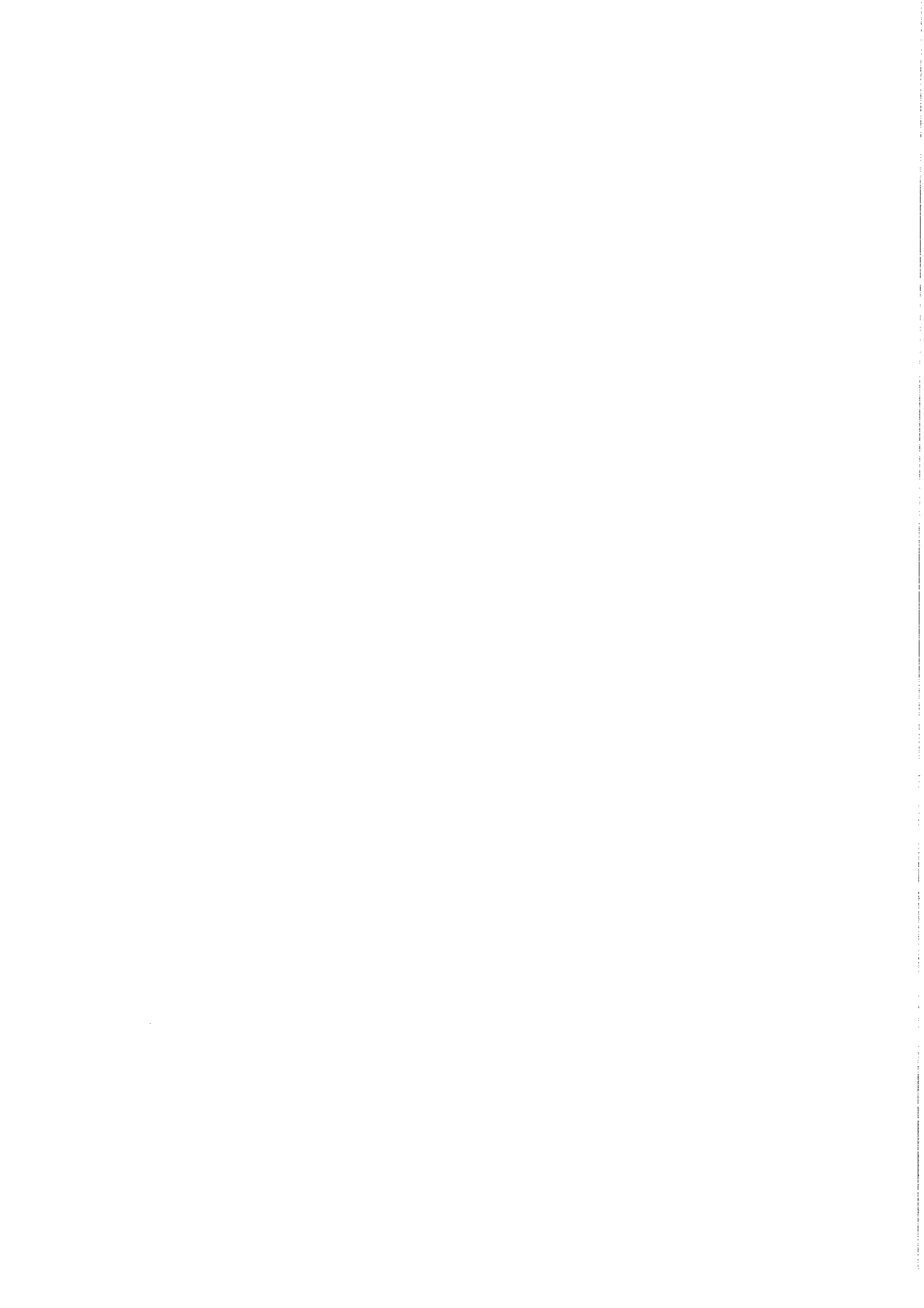
Maintenant l'élève est en tête ; le maître est en retrait ; c'est l'élève qui choisit la route, et rien ne l'empêche d'explorer des traverses, de tenter des aventures, hors des sentiers battus. La société, dont le maître est le représentant, lui fait confiance, accepte même de courir des risques : que va-t-il inventer, cet élève ? Va-t-il accepter le savoir qui lui est offert ? Ne va-t-il pas discuter, contester ?

Le premier schéma est celui d'une politique pessimiste et autoritaire : l'enfant doit être mené, car par ses propres moyens, il serait incapable de progrès. Le second schéma est celui d'une politique qui se veut libérale, parce qu'elle est optimiste. Mais cette attitude est rare. On la trouve, il est vrai, chez Montaigne, chez Rousseau, mais s'il est de bon ton de saluer ces deux originaux de la pédagogie, il est rare de les suivre sur ce point. La société, du moins dans son ensemble, n'a pas suivi, les mœurs n'ont pas été transformées. C'est peut-être que cette attitude de confiance et d'optimisme est contraire à toute une tradition. La structure de la société se perpétue parce qu'elle impose une structure mentale qui en est le reflet, et que nous sommes dès lors incapables d'imaginer une autre structure sociale, et de la réaliser.

Que voyons-nous en effet ? Le modèle, le type de toute société, depuis que nous pouvons savoir et pour ce qui est de l'Europe, à part quelques exceptions, est pyramidal. Pyramidal, l'Empire Romain, avec un système descendant, où l'autorité vient de César et couvre des fonctionnaires de plus en plus nombreux ; pyramidale, l'Eglise romaine ; pyramidal, le système féodal, avec sa cascade de suzerainetés et de vasselages ; pyramidale, l'armée, mais aussi la société jacobine ; pyramidale, l'organisation des grandes industries modernes. Si on cherche quelques exceptions, c'est hors de France qu'on en trouvera parfois ; en France, la décentralisation, l'administration, par le peuple, de ses affaires, la conduite, par le peuple, de son travail, n'ont donné lieu qu'à un petit nombre d'expériences malheureuses : la constitution jamais appliquée de l'an I, la seconde république et les ateliers nationaux, la commune. Et la démocratie elle-même s'est accommodée de cette tradition de l'autorité descendante. Que le souverain soit un homme providentiel, qu'il soit fils de roi, ou qu'il soit l'élu de la nation, cela ne l'empêche pas d'être à la tête des affaires, et de commander. En fait de démocratie, tout ce qu'on a pu inventer, c'est des méthodes variées pour se choisir des maîtres et leur déléguer des pouvoirs. Mais rien n'a été fait, ou presque, pour que la base gère elle-même ses affaires. Qu'on ne s'étonne pas si l'école est un reflet de cette société ; à l'école, le savoir et l'autorité viennent normalement d'en haut, du ministre aux professeurs de facultés, de ceux-ci aux professeurs de lycées, aux instituteurs, aux élèves enfin.

On raille parfois l'Université napoléonienne ; c'est faire de Napoléon un bouc émissaire. En matière scolaire, il n'a rien inventé ; il n'a fait qu'appliquer, avec des moyens dont ses prédécesseurs n'avaient jamais disposé, les idées qui étaient diffuses dans toute la bourgeoisie de l'époque. Et c'est parce que son œuvre s'insérait dans toute une tradition de pensée qu'elle a subsisté. Avant Napoléon, les collèges jésuites n'étaient pas moins hiérarchisés que les lycées ne le furent plus tard. Il faudra attendre la fin du 19^{ème} siècle pour que, dans quelques milieux, on pense autrement.





Les écoles dites nouvelles, ou actives, ont mis en œuvre cette pédagogie qui laisse à l'élève ses possibilités d'initiative. Au lieu de la formule : « Les enfants ne savent que ce qu'on leur a appris », elles ont pour principe : « Les enfants savent bien ce qu'ils ont appris, ce qu'ils se sont appris à eux-mêmes ». On retrouve ainsi le vieux, et le vrai sens du mot apprendre : se saisir de . . . , faire son profit de . . . Et le fait que ce mot tend à changer de sens, faisant passer l'apprenti, de sujet actif (l'enfant apprend les mathématiques) à la situation d'objet passif (j'apprends les mathématiques à l'enfant) en dit long sur l'inconscient de ceux qui emploient le plus de telles expressions, c'est-à-dire les professeurs. Et ce ne sont pas seulement les enfants qui sauraient mieux, s'ils avaient l'occasion d'apprendre, au lieu qu'on leur apprenne. Les adultes aussi ; sinon on peut tout juste dire qu'ils sont endoctrinés.

Le problème pédagogique consiste donc à créer des situations telles que l'élève soit encouragé à la recherche et à l'action. Selon des modalités diverses, elles y sont arrivées, et ont fait la preuve de leur efficacité, qu'il s'agisse d'enfants déficients ou d'enfants normaux. Mais la révolution pédagogique espérée ne s'est guère fait sentir, en France, qu'au niveau de l'enseignement primaire. Pourquoi cette résistance ? C'est que faire confiance à l'élève ne doit pas être seulement un procédé pédagogique ; cette confiance doit s'insérer dans toute une manière de vivre et de penser de la société. Il semble que la société, plus ou moins confusément, mais fermement, n'a pas accepté. Le primaire ne l'inquiétait pas ; on n'y a vu que jeux d'enfants ; avec le secondaire, les choses devenaient sérieuses. Les expériences qui ont été menées dans plusieurs établissements pilotes, pour intéressantes qu'elles furent, n'ont pas entraîné à remettre en cause la structure d'ensemble de l'enseignement. Et dans la plupart des établissements, on ne peut citer que quelques tentatives, dont la dispersion diminue l'efficacité.

Tel professeur, au lieu de faire un cours, de faire prendre des notes, de faire réciter, indique à ses élèves l'étude d'un chapitre de leur livre. Il les interroge ensuite, mais est amené aussi à répondre à leurs questions. L'élève a appris, tout seul, a réfléchi par lui-même, désire préciser tel point, qu'il choisit. Une certaine liberté lui est laissée mais le parcours, en gros, a été cependant tracé au préalable, par les auteurs du manuel et déjà reconnu, parcouru par le maître.

De la même façon l'enseignement programmé, et toutes les machines à enseigner qui en dérivent, donnent à l'élève le plaisir de l'effort, la joie de la découverte. Il ne se contente pas d'un rôle passif de réceptacle du savoir. Il est actif, et son intelligence y gagne autant que sa personnalité. Mais cette découverte n'est pas libre. Le chemin a d'avance été balisé, et s'il s'en écarte, un système astucieux le renvoie là où le maître a prévu qu'il devait aller. Tous ces procédés ont leur intérêt ; tous sont formateurs. Mais ils ne modifient pas profondément la relation de l'élève ni avec le maître, ni avec le savoir. Même si le maître n'est pas présent et discourant, il a, à l'avance acquis le savoir, l'a préparé, rendu digeste, et l'élève n'a qu'à lui faire confiance. Le plus gros inconvénient cependant de telles méthodes est d'isoler l'élève. Il fait son travail seul et selon son rythme, ce qui est bon, mais devrait être complété par une vie collective, par la création de groupes prenant la responsabilité de leur progression. La combinaison du programme personnel et de l'activité de groupes semble difficile à réaliser (ainsi que le montrent les résultats du Plan Dalton et du système de Winnetka).

Plus intéressant peut se présenter l'exercice qui consiste à laisser exposer par un élève, ou un groupe d'élèves, une question devant leurs camarades. Dès qu'il ne s'agit plus seulement de résumer un texte qui leur est fourni, ou de faire une synthèse de plusieurs documents, dès qu'on leur offre la possibilité d'une réflexion et d'un jugement personnel, ils peuvent imposer à leurs camarades comme au professeur la discussion d'idées originales ou l'étude d'une question imprévue, et qui peut n'être nulle part au programme. C'est le maître qui risque alors de se trouver en fautive position. S'il se retranche derrière ce programme pour éluder la question, s'il se contente d'une réponse tirée des bons auteurs, il est perdu. Les élèves qui lui posent des questions le provoquent, ils exigent de trouver devant eux un homme, un responsable, quelqu'un qui, en répondant, s'engage. Ils admettent l'ignorance, ils n'admettent pas le mensonge ou les faux-fuyants.

Si le maître refuse de dire ce qu'il pense, lui-même, s'il ne prend pas position, l'exercice de l'exposé est alors ravalé au rang d'un simple exercice de style. L'élève qui avait osé se dévoiler, prendre parti, avec naïveté peut-être, mais avec enthousiasme, n'a plus que mépris pour le professeur qui n'a pas le courage d'en faire autant.

La liberté de parler, au cours d'un exposé, conduit à d'autres libertés. La liberté ne se monnaie pas ; c'est bien dans la voie du refus de tout interdit qu'on s'engage.

Plusieurs professeurs ont pourtant couru ces risques, ont joué ce jeu à fond, et ont gagné en ce sens que le temps passé avec eux a été utile aux élèves qui ont appris à la fois à être libres et responsables. Mais ces professeurs ont alors couru un autre risque, celui de se voir accusés d'encourager l'anarchie, l'indiscipline et même l'immoralité. Risque inévitable ; si les élèves ne sont plus sous le régime de la contrainte, s'ils cherchent par eux-mêmes, ils veulent pouvoir faire leurs propres expériences pour en tirer des conséquences et dans tous les domaines. Jusqu'où faut-il aller dans ce sens ? Faut-il aller jusqu'à ne pas dire aux élèves que la drogue est mauvaise, et les laisser s'en convaincre par expérience ? On connaît des professeurs qui l'ont cru, et ont considéré de leur devoir de prendre part, si peu que ce soit, à l'expérience pour pouvoir la critiquer avec, et comme les élèves, et ainsi être pris au sérieux par eux.

C'est un exemple extrême. Mais en matière scientifique, telle est bien la démarche du bon professeur : ne pas affirmer ou nier à priori, mais devant la réalité, dans la nature ou au laboratoire, éprouver et chercher. Pourquoi faudrait-il, en matière de morale, revenir au dogmatisme ? Les élèves le comprendraient-ils ?

C'est poser le problème de l'autorité du maître. D'où lui peut-elle venir ? D'un pouvoir confusément senti comme un composé de civil et de familial ? Ce serait revenir au schéma pyramidal. Dans notre schéma actuel, où nous voulons que l'élève s'enseigne lui-même, le maître n'a d'autorité que celle que lui reconnaissent les élèves. C'est dans la mesure où ils sentent qu'ils ont besoin de lui parce qu'ils ne savent pas tandis que lui, il sait et peut les aider à apprendre, et seulement dans cette mesure, qu'ils lui font confiance et qu'il peut donc affirmer ou imposer. Et le professeur doit toujours se rappeler que devant sa classe, il n'est pas possible de tricher ; il est un homme seul, et ne peut compter que sur lui-même.

Encore faudrait-il voir de plus près. Il y a eu des cas regrettables, de professeurs pénalisés pour avoir encouragé leurs élèves dans la voie de la libre discussion et de la libre recherche. Pout déplorables que soient ces cas, nous les croyons rares. L'administration n'est pas si terrible, mais on croit qu'elle l'est ; et parfois ne croit-elle pas elle-même qu'elle doit l'être, ou fait semblant. De même l'inspection. Le maître croit qu'il a un rôle à jouer sur cette échelle où l'autorité lui vient d'en haut pour qu'il l'exerce à son tour sur les élèves. Il faudrait d'abord qu'il se voie libre et responsable moins devant des supérieurs que devant sa conscience et ses élèves. Il faudrait qu'il voie l'inspecteur, le proviseur, non comme des suzerains, des supérieurs, des évêques (au sens propre, des surveillants), mais comme des hommes, des égaux, chargés seulement de fonctions différentes et complémentaires de la sienne.

Un des passages les plus justement connus de l'Emile, est celui de la leçon d'orientation. Jean-Jacques a préparé une leçon ; or il se trouve qu'Emile s'intéresse à autre chose et le précepteur renonce à sa leçon, se laisse guider par l'intérêt de l'élève ; il sait bien qu'un jour une occasion se présentera où l'utilité de l'orientation se fera sentir. Ce jour-là, il sera prêt à aider Emile. Dans quelle mesure pouvons-nous suivre cet exemple ? Jean-Jacques n'a qu'un disciple ; s'il se trouvait devant vingt-cinq, devant quarante élèves, pourrait-il les laisser aller selon leurs goûts. Dans l'enseignement primaire, oui, dans une certaine mesure, on peut susciter un intérêt et ensuite le suivre. Mais dans le secondaire, on voit les difficultés. Les élèves ne sont pas d'accord entre eux, ou bien leurs intérêts sont hors des programmes, ou bien on ne peut les satisfaire dans le cadre rigide des horaires. Le maître, lui-même contraint, se voit contraint à contraindre à son tour, et d'imposer telle étude, et la manière de la faire. Il le fait plus ou moins, avec plus ou moins d'habileté. Mais s'il rêvait de laisser ses élèves mener le jeu, et de rester, lui, en retrait, discrètement, d'être seulement à leur disposition pour les aider à avancer vers le savoir, alors il faut convenir qu'il doit perpétuellement user de compromis.





C'est ainsi qu'on est amené à un troisième schéma. Ce qu'il tente de représenter, c'est le monde. Le monde dans lequel l'élève entre, où il va vivre, où il va agir. Le monde sur lequel il exercera sa puissance d'homme, et c'est par cet exercice même qu'il deviendra un homme. En agissant, en faisant, il se fera aussi lui-même.

Ainsi il est impossible de séparer l'acquisition d'un savoir et la vie active. Le savoir gratuit, passe-temps de l'oisif distingué (distingué, parce que distinct de la foule des travailleurs) est lié à une classe sociale périmée. Ce que notre temps demande, c'est un savoir utile, qui donne des possibilités d'action. Ce qui ne veut pas dire que nous tombons dans l'excès inverse, qui ne viserait qu'à l'acquisition de techniques. Agir sur le monde, ce n'est pas seulement exercer au mieux des forces, c'est aussi avoir des raisons, qui justifient toute action.

A la différence des animaux, les hommes sont capables de vouloir leur histoire ; ils en sont donc responsables. En agissant, ils doivent savoir mesurer les suites, les conséquences de leurs actes, évaluer comment ils transforment les conditions de vie des hommes qui les suivront, et d'apprécier ces transformations. Il n'y a pas d'action sans un jugement de valeur. L'action suppose une morale autant qu'une technique. S'il est vrai qu'un savoir étranger à toute action ne forme qu'un spectateur inutile, à l'inverse une formation purement technique et dépourvue de motivations volontaires ravalerait l'homme à n'être qu'un animal ou un instrument.

L'homme est à la fois Homo Faber et Homo Sapiens. L'action lui pose des problèmes, il réfléchit pour les résoudre ; mais la réflexion se situe aussi avant l'action, au moment où un projet cesse d'être seulement une éventualité, mais devient une résolution ; à la différence du désir, la volonté suppose une vue claire des buts et des moyens. C'est dire qu'une technique, pour être celle d'hommes responsables, ne peut les dispenser d'avoir aussi une certaine culture générale, qui permet de situer chaque action particulière dans un ensemble et d'en évaluer les conséquences.

Le savoir de notre premier schéma, celui de l'école traditionnelle, c'est le monde des idées, qu'un maître, un sage, un prophète peut dévoiler. C'est ainsi qu'a longtemps procédé l'instruction, et pas seulement le catéchisme. Selon notre troisième schéma au contraire, l'homme n'est pas devant le savoir, pour le découvrir, mais dans le monde. Il y vit, il y agit, il en fait partie. Le terme de milieu exprime cette ambiguïté : l'homme est le milieu du monde, et le monde est le milieu de l'homme. L'homme est dedans, mais il en est le centre, l'élément essentiel ; il en fait partie, comme les minéraux, les végétaux, les autres animaux, mais il y occupe une place spécifique ; parce que capable de penser, il en est responsable.

Il ne s'agit pas, en termes philosophiques, du monde des idées platoniciennes, immuables, éternelles, mais du lieu de notre existence et de notre expérience vivante. Si nous faisons ce choix philosophique, ce n'est pas pour imposer des opinions personnelles. C'est parce qu'en réalité, c'est le choix de notre temps. La philosophie idéaliste de Platon et de ses successeurs a correspondu à un moment de l'histoire de l'humanité et à un type d'organisation sociale. Nous sommes à un autre moment. Qui pourrait maintenant dire avec Aristote : « La cité organisée au mieux ne fera pas de l'artisan un citoyen . . . La qualité de citoyen appartient à ceux qui ne sont pas tenus à travailler pour vivre ». Nous sommes plutôt prêts à nous inscrire dans un courant de pensée, développé depuis Rousseau et Hegel, selon lequel l'action de l'homme transforme l'objet sur lequel il agit, mais transforme aussi le sujet agissant. Plus même, c'est l'action qui offre des possibilités d'épanouissement aux facultés qui risqueraient de sommeiller chez chacun. L'application pédagogique en a été faite par Piaget (Psychologie et Pédagogie, p. 48) : « Les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais en un sens beaucoup plus profond, qui est celui de l'assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action. Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer, pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes. Connaître, c'est donc assimiler le réel à des structures de transformation, et ce sont les structures qu'élabore l'intelligence en tant que prolongement direct de l'action . . . ».

Ainsi, non seulement le travail n'est pas un obstacle à la formation de l'homme complet, du citoyen, il est libérateur et créateur de l'homme. Nous sommes loin de l'antiquité, loin même du Moyen-âge. Les hommes libres d'Athènes, dénués de tout souci matériel grâce à leurs esclaves, les moines contemplatifs, abrités par la cloture de leurs couvents, pouvaient se complaire dans un monde d'idées immuables et éternelles. Nous ne le pouvons plus.

Si donc nous admettons ce troisième schéma, où l'enfant s'intègre, en travaillant, au monde qui l'entoure, il nous faut maintenant voir les difficultés pratiques que notre pédagogie va rencontrer.

I - LES DISCIPLINES SCOLAIRES.

La réalité est complexe, et à la fois illimitée. Le monde, c'est cette sphère dont parlait Pascal, dont le centre est partout et la circonférence nulle part. Et il faudrait ajouter : où tout se tient. C'est par un effort de l'intelligence humaine que des disciplines scientifiques distinctes et spécialisées se sont peu à peu ordonnées. Dans la nature, nous ne voyons immédiatement ni un angle droit, ni la conjugaison d'un verbe, ni même la fonction de digestion. Le processus intellectuel est plus simpliqué. La moindre action fait éprouver une résistance : le poids d'un objet, l'obscurité d'une expression, la recherche de nourriture. Cette résistance, pour être vaincue, n'exige pas un simple effort musculaire, mais un effort de l'intelligence. Il faut la connaître pour la vaincre, et pour cela, l'observer. Chaque phénomène observé, qu'il s'agisse de la position d'un objet, d'une phrase entendue, d'un animal qui mange, a été analysé ; chaque élément en a été abstrait pour être comparé à d'autres, de même nature. Ainsi les sciences se sont construites, tentent d'ordonner, d'expliquer, de lier des causes et des conséquences. Il y a donc un double mouvement : mouvement vers le monde pour y vivre et s'y intégrer, mouvement de recul pour s'en distancer, s'en distinguer, le regarder ; dans cet intervalle entre le monde pensé et le sujet pensant peut s'élaborer la science. Elle n'est pas connaissance directe, telle que l'animal peut l'avoir ; elle est intermédiaire entre un sujet et un objet.

Les sciences se complètent. Chacune fait appel à d'autres. Et c'est là que nous trouvons une difficulté. D'une part chaque science demande, pour être exposée et comprise, une présentation linéaire, chaque partie découlant de la précédente ; la géométrie en est le meilleur exemple, comme le remarquait déjà Descartes : « Ces longues chaînes de raisons, toutes simples et faciles, dont les géomètres ont coutume de se servir, pour parvenir à leurs plus difficiles démonstrations . . . ». D'autre part la réalité offre une complexité où tous les éléments sont offerts sans ordre, et mélangés. Il faut donc allier la vue globale et l'exposé méthodique. L'école traditionnelle a certainement mis l'accent sur celui-ci au détriment de celle-là ; c'étaient les tranches de savoir toutes préparées, chaque tranche étant débitée par un professeur spécialisé ; nous en avons vu les inconvénients. A l'inverse, se mettre devant une difficulté pour essayer de l'analyser, de la comprendre, de la résoudre, est extrêmement formateur, mais lent, et souvent impossible dans la pratique. Il faut un équilibre entre les deux méthodes, équilibre qu'il est difficile de trouver aujourd'hui, tant que les élèves passent aux mains de quantité de professeurs dont chacun ignore ce qui est fait par l'autre et ne se soucie que d'assurer la liaison entre sa leçon et celle qu'il a faite, la veille ou la semaine précédente, celle qu'il fera, le lendemain ou la semaine suivante. Pour établir une synthèse de ces connaissances éparses, un travail d'équipe est indispensable, chaque professeur montrant que sa leçon ne rend compte que d'un aspect de la réalité, d'autres aspects de la même réalité étant pris en charge par ses collègues. Travail d'équipe qui doit prendre corps lors de sorties, de visites, de travaux où les professeurs se rencontrent, et peuvent, avec les élèves, se compléter, se renvoyer la balle, prouvant ainsi que leurs disciplines, loin d'être concurrentes ou contradictoires, avancent ensemble.

De telles équipes seraient moins difficiles à mettre en œuvre si elles étaient moins nombreuses. On peut s'étonner qu'il faille tant de spécialistes pour enseigner les élèves des lycées. L'élève est véritablement dispersé entre parfois plus de dix professeurs, dont chacun a ses habitudes, sinon ses manies. L'élève s'y reconnaît mal, la responsabilité se dilue, et aucun professeur ne peut bien connaître ses élèves. On aurait souvent intérêt à regrouper plusieurs disciplines aux mains d'un seul professeur. On pourrait aussi donner plus d'importance au professeur principal d'une classe, ayant alors une vraie fonction de coordinateur. Pour l'exercer, il devrait pouvoir se mettre à la place d'un élève et suivre, comme lui, l'action de tous les enseignants de la classe.

Si l'enseignement doit en être facilité, le problème de fond demeure. Entre, d'une part l'appréhension globale de la réalité, qui doit être suivie d'une analyse, et d'autre part l'exposé systématique fait en classe, et qui nécessite une synthèse, l'équilibre est difficile à trouver, et nous ne prétendons pas ici offrir une solution ou un modèle. Seule, peu à peu, l'expérience et les ajustements progressifs permettront d'en approcher ; des tentatives ont déjà eu lieu, à Fouesnant grâce au C.E.N.P.A.M.A. en particulier, aussi à Florac, et dans divers lycées. Certains lecteurs de l'I.N.R.A.P. y ont participé, et c'est une tâche qu'il faut poursuivre dans les prochaines années.

II - LA CONNAISSANCE ET L'ACTION.

Nous ne pouvons représenter l'élève allant vers le monde. Il est déjà dedans, il y vit, il y agit. Depuis que, enfant, il a construit des maisons ou des cabanes de branchages, depuis qu'il a élevé des petits animaux ou fait germer des graines, il a commencé à participer à la vie du monde. Mais il ne fait pas que participer ; parfois le constructeur s'est arrêté, a pris du recul pour contempler son œuvre, a modifié ses plans, s'est remis au travail. C'est ce mouvement de recul et de réflexion que nous avons déjà noté, qui est proprement humain. L'homme, en tant qu'il est animal est une part du monde ; quand il construit, il ne se distingue pas de la fourmi. Mais la fourmi ne s'écarte pas pour contempler son œuvre, et de cette contemplation tirer soit d'autres projets, soit un tableau ou un poème. En tant qu'homme, l'homme peut se mettre en face du monde où il agit, et dans ce face à face, où se place la connaissance, se place aussi la conscience de soi ; car ce qu'il voit dans le monde, c'est le champ de ses actions possibles : il voit les difficultés à vaincre, il voit comment il les vaincra, il évalue ses forces, il prend conscience de lui-même.

Ce n'est plus seulement la science qui apparaît ainsi, entre le donné et le sujet pensant. C'est maintenant la morale. L'animal n'en a pas besoin, il a des instincts ; à ces instincts peut s'ajouter le dressage. Mais l'homme se pose des questions sur un plan que l'animal n'atteint pas, parce que ce n'est ni le plan des instincts, ni celui du dressage : c'est le plan des valeurs. L'homme, entre deux actions possibles, choisit celle qui lui paraît meilleure, et il est responsable de son choix. Il peut justifier ses raisons, qui ne sont pas des impulsions, ainsi que ses objectifs, qui ne sont pas des désirs. Il peut aussi ajuster ses moyens et les confronter progressivement aux résultats.

Or les moyens nécessaires dépassent toujours ceux de l'individu. Si chaque homme ne disposait que de ses mains ou de son intelligence, il n'irait pas loin. Tout autant que Homo Faber et Homo Sapiens, il est Homo Socius. Sans la société, aucun de nous n'aurait d'outils pour travailler ni de mots pour penser. Il n'est pas trop tôt de le voir dès l'école. Apprendre à vivre, c'est apprendre à vivre en société, à travailler en échangeant des services, en additionnant des forces, en combinant des efforts. La classe ne doit pas être une collection d'individus, dont chacun ignore le voisin pour ne regarder que le maître, bien que la disposition traditionnelle des salles y pousse. Elle doit permettre la répartition des élèves en groupes, ou plutôt en équipes organisées. Ce qui ne supprime pas tout effort individuel, mais l'insère dans un plan, à côté d'autres efforts complémentaires. Ici encore, nous trouvons la nécessité d'une alternance, entre le travail individuel et le travail collectif, selon un rythme que l'expérience fait connaître et qui diffère selon les exercices.

Ces questions : que faire ? Pourquoi ? Comment ? Avec qui ? L'élève doit être peu à peu entraîné à se les poser, dans des cas concrets. Il y répondra peut-être en regardant ce que d'autres font, et en les imitant. Mais une telle réponse n'est pas suffisante ; elle s'apparente au dressage. Il faut arriver à une décision personnelle, prise en connaissance de cause. Ici encore, Rousseau nous fournit un exemple : qu'on relise comment Emile apprend à respecter la propriété d'autrui. La connaissance du milieu a comme suite normale l'action responsable sur le milieu, et la grande chance des lycées et collèges agricoles est de posséder, grâce à leurs domaines, une part de ce milieu, sur laquelle les élèves peuvent s'exercer à penser, à décider, à agir. Ils trouveront d'abord à l'échelle de ce domaine les problèmes qui se posent actuellement à l'agriculture, que ces problèmes soient éthiques ou techniques, comme celui de la protection des sols ou de l'emploi des pesticides. Ils apprendront leur métier d'hommes.

Apprentissage qui combinera deux moments : celui du travail sur le terrain, celui du recul et de la réflexion. La pratique et la réflexion sont complémentaires ; aucune des deux n'est privilégiée, et l'idéal serait que les mêmes professeurs encadrent les élèves au cours de ces deux activités.

III - LE PRESENT ET LE PASSE.

C'est toujours la même toile que refait l'araignée. Pour trouver une autre technique, il faut trouver une autre espèce d'araignée. Les techniques humaines évoluent ; les hommes aujourd'hui vivants bénéficient des recherches, des échecs comme des découvertes de leurs prédécesseurs ; dans leurs mémoires, leurs bibliothèques, leurs archives, et maintenant dans les films, les bandes magnétiques, ils accumulent des souvenirs pour pouvoir en disposer. La constitution de la science n'est pas l'œuvre d'un homme, mais de l'humanité, où les chercheurs se sont passés les relais, chaque génération travaillant pour les suivantes. Ce n'est pas seulement dans le temps, c'est dans l'espace que le savoir est transmis. Même quand des motifs politiques s'y opposent, les informations finissent pas passer.

La pédagogie ne peut oublier que l'homme est aussi cet extraordinaire archiviste, accumulateur et détenteur de toute l'énergie intellectuelle de ses prédécesseurs et de ses contemporains. Les expériences d'Archimède ou de Pasteur ne sont plus à faire ni à refaire, pas plus que les recherches d'Euclide ou d'Einstein. Elles sont faites ; et si nous voulions les refaire, nous n'irions pas plus loin qu'eux, si du moins nous les refaisions honnêtement, c'est-à-dire si nous nous mettions dans les mêmes conditions qu'eux, de connaissance et de technique.

Nous retrouvons un problème, un dilemme : l'école traditionnelle, celle du premier schéma, veut faire bénéficier l'élève de tout le savoir accumulé, de tout l'héritage, pour que, ensuite, il puisse devenir chercheur à son tour, et ajouter sa contribution. Mais l'élève apprend ce qui a déjà été trouvé ; la seule chose qu'il n'apprend pas, c'est à chercher lui-même. Dans le second schéma, l'élève apprend à chercher, mais dans des conditions préparées, artificielles. Chaque erreur de direction est corrigée de façon à ce que la recherche aboutisse à un résultat, et vite, alors qu'en réalité, pour un Pasteur qui est arrivé, après des années d'efforts, combien d'autres, qui n'étaient pas des sots, ont échoué ! L'artifice est tel que l'élève n'est pas introduit dans le monde. Ici encore nous rencontrons Piaget : « Il est vrai que l'on a souvent adjoint des laboratoires aux enseignements magistraux, mais répéter des expériences déjà faites est encore fort éloigné d'une éducation de l'esprit d'invention et même d'une formation de l'esprit de contrôle ou de vérification ». (*ibid.* p. 78). A ce défaut, ajoutons que ces méthodes en ont un autre : elles sont lentes ; c'est pourquoi, dans la pratique, leur emploi ne s'est généralisé, parfois, qu'au niveau de l'enseignement primaire ; le secondaire, qui n'arrive pas à se défaire de l'ambition encyclopédique, continuant en fait à préférer la tête bien pleine à la tête bien faite.

Essayons d'y voir plus clair. Nous nous trouvons devant deux impératifs, qui ne sont peut-être pas contradictoires.

D'une part, nous voyons bien qu'il faut démontrer les théorèmes, faire comprendre le pourquoi des choses et des actions ; faire admettre la nécessité des solutions. Il faut prouver, et non pas affirmer, et les expériences font partie des démonstrations. C'est nécessaire pour obtenir l'adhésion des élèves. C'est nécessaire encore plus pour les entraîner à raisonner.

D'autre part, nous voudrions éviter les artifices, auxquels les élèves sont très sensibles. Simplifier une recherche qui a demandé des années, afin de la réduire en une heure de classe et quelques manipulations, c'est une tromperie. Il est vrai qu'à nos élèves, il est inutile de connaître le détail du cheminement de Pasteur, mais ils doivent connaître ses expériences décisives, tout en sachant qu'il lui en a fallu beaucoup d'autres.

Et surtout ce sont les problèmes du monde actuel qu'il faut considérer, en commençant par les problèmes les plus simples qui se posent à proximité, dans le domaine même de l'établissement scolaire, et pour les résoudre il faut être capable d'utiliser les résultats des travaux des générations précédentes.

Il est vain de vouloir refaire en quelques années de scolarité le chemin qu'a parcouru l'humanité depuis des millénaires. Ce qui est possible, c'est de voir le monde tel qu'il est maintenant et tel qu'il se transforme sans cesse, et les difficultés qu'on trouve chaque jour à y vivre, puis de s'aider, pour vivre, pour résoudre ces difficultés, des acquisitions que la science a constituées. Il est vrai que pour le professeur, c'est plus difficile ; résoudre chaque année des problèmes nouveaux et réels, tels que ceux que peut poser la vie d'un domaine, cela demande plus d'imagination et plus de mise à jour des connaissances que de répéter chaque année un résumé des expériences de Pasteur. Ici encore nous retrouvons la nécessité d'une alternance : d'une part le monde et ses vrais problèmes, d'autre part la bibliothèque, le cours parfois, le laboratoire aussi, où se fait la transmission de l'héritage des chercheurs passés. L'élève, s'il est seul, risque de s'y perdre. Le professeur est là, non pour lui faire refaire les expériences déjà faites, mais pour l'aider à en monter de nouvelles.

Il ne faut pas confondre, on le voit maintenant, étude du milieu et étude dans le milieu. Nous espérons que les études entreprises, et qu'il faudra mener au cours de plusieurs années encore, permettront de dessiner une pédagogie alternante, où l'étude sur le terrain, le travail personnel en étude et en bibliothèque, le travail guidé en laboratoire, l'explication donnée par le maître, auront tous leur place et se compléteront.

FAUX PROBLEMES ET VRAIES QUESTIONS

De tels efforts de recherche pédagogique nous amènent maintenant à répondre à quelques inquiétudes.

1) - On peut d'abord craindre que disparaisse l'autorité du professeur. De toute façon est morte l'autorité du professeur d'antan, monté sur une estrade, qui savait et qui punissait. Ce qui ne l'empêchait pas, parfois, d'être chahuté.

Ce que nous voyons déjà, c'est que ce qui compte, c'est ce que le professeur est, non pas ce qu'il a, ses diplômes et même ses connaissances. Qui est-il ? Est-il capable d'affronter des difficultés, celles de la marche, celles de la navigation, les fatigues de la bicyclette ? Est-il un bon camarade, partageant le pain et la chambre de ses collègues, de ses élèves peut-être au cours d'une randonnée, et aussi leurs peines et leurs joies ? Est-il honnête, disant ce qu'il sait, reconnaissant ses ignorances, et peut-on se fier à lui ? Alors il aura de l'autorité. Il peut avoir des manies, de l'originalité, peu importe. Les élèves, trouvant un homme solide au lieu d'un discoureur, lui seront reconnaissants et l'écouteront.

Mais ce que nous voyons surtout, c'est qu'une telle pédagogie réduit l'importance du problème de l'autorité. L'autorité est d'autant plus nécessaire que la contrainte est plus grande ; en régime de libre épanouissement, la discipline n'est plus un problème. Il est trop évident que sans contrainte un enfant, un adolescent ne restera pas assis des heures sans parler, ne s'efforcera pas, à heures fixées, de s'intéresser tour à tour aux matières les plus diverses, et à heures fixées, d'abandonner cet intérêt pour un autre. Le problème n'est pas d'imposer l'autorité qui le maintiendra, mais de trouver un rythme de vie et de travail auquel il pourra adhérer de lui-même. Les expériences déjà faites sont encourageantes ; des classes entières ont vécu sans que les professeurs aient eu besoin de faire usage de leur autorité. Il est vrai que ces expériences, parce qu'elles étaient nouvelles, jouissaient d'un préjugé favorable qui peut disparaître si la méthode est généralisée. Nous croyons cependant que c'est dans cette voie qu'il faut poursuivre.

2) - On peut craindre une défaveur de la culture générale par rapport à la formation technique. Nous avons insisté sur la nécessité de partir du monde tel qu'il est, et qui est le lieu de la vie et du travail, de partir du travail, de la profession où l'enfant s'engage, et de voir d'abord, concrètement, ce qu'est ce travail. Ceci n'amène peut-être pas à la connaissance de la littérature. Si la littérature est parfaitement étrangère aux nécessités de la vie, tant pis pour elle. Dans ces nécessités de la vie, nous ne comptons d'ailleurs pas que les nécessités de la profession ; le repos, la distraction, les relations sociales et les responsabilités civiques ont aussi leurs nécessités ; si la littérature leur est étrangère, qu'elle reste aux archives et n'encombre pas la formation des hommes de demain. Par contre, si la littérature donne un moyen d'expression et de communication, si elle excite la réflexion à partir de situations qu'elle décrit, à partir des hommes qu'elle présente, et si ces réflexions ne sont pas étrangères à la vie des hommes d'aujourd'hui, à leur vie professionnelle, à leur vie familiale, à leur vie de citoyens, si la littérature console, reconforte, rapproche les hommes, alors la littérature trouvera tout naturellement sa place. Se préparer à vivre et à travailler, commencer à vivre et à travailler dans le monde réel, c'est aussi avoir besoin de comprendre et de s'exprimer, de connaître d'autres hommes et d'autres vies, de se réjouir et de pleurer avec ceux qui rient ou qui pleurent. Sans doute l'étude de la littérature sera-t-elle différente. Les auteurs ne viendront plus se succéder, siècle après siècle, selon une belle régularité ; on fera appel à eux selon les besoins et les occasions ; ils n'en seront que plus actuels. Et ce que nous voyons de la littérature est aussi vrai de la musique, de la peinture, de l'histoire, de la géographie, etc. . .

Bien sûr, il y aura des trous, des auteurs qu'un élève n'aura pas lus, des pays qu'il n'aura pas appris à connaître. Qu'importe ? Il aura toute la vie pour le faire, s'il sait comment.

3) - Les vraies difficultés viennent de la nécessité de bouleverser certaines traditions : et d'abord celle de tout compter en heures de classe. Le découpage des matières se traduit par un nombre d'heures de classe attribuées à chacune ; le programme de chaque matière est réparti en heures de classe, comme la table des chapitres des manuels ; l'emploi du temps des élèves comme des professeurs est fait d'heures de classe. (Soit un volume de connaissances et un robinet à débit constant, le professeur. Combien d'heures faudra-t-il pour faire passer ces connaissances dans la tête, supposée vide, de l'élève, en tenant compte d'une pression proportionnelle au coefficient de la matière considérée à l'examen). Tout cela est parfaitement artificiel, et aucune étude du réel, respectant la liberté et la spontanéité des élèves, ne peut entrer dans un cadre aussi morcelé et aussi rigide. Tout au plus peut-on attribuer un certain nombre de jours ou de semaines à une étude, et au cours de ces semaines, l'équipe des professeurs doit être disponible, sans mesurer son temps. Il faudra en arriver à des bouleversements dans les habitudes de travail, et de rémunération des professeurs. Au lieu de venir au lycée ou au collège pour donner leurs heures de cours, on peut supposer qu'ils restent à la disposition de l'établissement comme l'ouvrier ou l'ingénieur dans leur usine, pendant sept ou huit heures chaque jour, étant pendant ce temps occupés à des tâches diverses : direction de travaux personnels ou collectifs, visite, participation à une œuvre commune, préparation d'une documentation, etc. . . Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de porter à quarante le nombre des heures de classe dues par un professeur. Il s'agit de limiter à quarante heures son travail, que tout ce temps soit à la disposition de l'établissement, et qu'en dehors, il soit parfaitement libre. Ce qui supposerait sans doute aux établissements d'enseignement une architecture différente, avec moins de salles de classes, plus de bibliothèques et de bureaux. Pourquoi ne pas essayer d'imaginer ?

4) - Il faudrait aussi revoir les conditions d'obtention des diplômes. La formation que nous envisageons même mal aux examens classiques, qui tendent surtout à prouver qu'on a appris un programme, mais qui ne tiennent pas compte des autres valeurs des candidats, de leur possibilité de mener parmi leurs contemporains une vie utile. Un certificat de fin de scolarité, assorti d'appréciations, délivré par ceux qui connaissent les élèves, et non pas par un jury anonyme, donnerait une meilleure idée de ce qu'ils sont. Il est vrai qu'une telle pratique heurterait les habitudes françaises, qui donnent au parchemin une valeur nationale. Ce serait revenir à l'idée, qu'il faut combattre, de l'initiation attribuée après épreuve et garantie par la société : pas plus que le professeur, l'élève ne doit être un initié, un gradué, possesseur d'un titre qui suffirait à le définir pour le restant de ses jours et lui donnerait droit à un niveau défini de salaire. Tout ce qu'on peut dire d'un élève, c'est comment il a travaillé jusqu'à présent, quelles qualités et quelles capacités il a montrées, tant intellectuelles que professionnelles. Peut-être que dans le monde de l'Enseignement Agricole qui est, somme toute, limité par rapport à l'énormité du monde de l'Education Nationale, on pourrait imaginer, modifier des habitudes, tenter cette petite révolution.

5) - Le nombre est aussi une vraie difficulté. Dans le premier schéma, rien ne s'oppose à ce que le maître ait la charge de 30, 40, 50 élèves. Il parle, les élèves écoutent, et leur nombre n'est limité que par les possibilités de se faire entendre ; possibilités multipliées par les techniques : la télévision permet à un nombre infini de classes et d'élèves de voir et d'entendre le même professeur. La seule limite, souvent dépassée dans la pratique, est celle de la correction des devoirs et exercices.

Dans le second schéma, le maître suit l'avance des élèves, les remet dans le bon chemin. Il doit s'occuper de chacun, c'est-à-dire d'un petit nombre. Mais ici aussi la technique vient à son

secours. Des machines à enseigner, non seulement posent des questions graduées, mais aussi contrôlent les réponses et, en cas d'erreur, remettent l'élève en position d'avancer.

Dans le troisième schéma, il n'en est plus de même. Chaque élève doit être considéré comme unique et original ; sa situation dans le monde n'est identique à aucune autre et ses possibilités d'action lui sont propres. Il n'est pas le 1/30^{ème} d'une classe que l'on peut considérer dans son ensemble ; il est une personne. Rousseau l'avait compris, qui imaginait le précepteur et son seul élève. Et pourtant Rousseau lui-même a vu parfois la nécessité d'une éducation collective ; ainsi, ce n'est qu'en étant confronté à d'autres qu'Emile apprend à courir. La vie en société pose des problèmes, que seule la pratique apprend à résoudre, et cela fait partie de l'éducation. Mais que cette société soit assez réduite pour qu'à chaque instant chaque élève puisse être un sujet actif, non un auditeur passif. Peut-on fixer un nombre ? Nous disons seulement, après expérience, que si un professeur s'occupe bien de douze élèves pendant quelques heures, et les laisse ensuite travailler seuls pendant qu'il s'occupera de douze autres, il leur sera plus utile que s'il était avec vingt-quatre élèves pendant tout le temps.

CONCLUSION

Nous avons tenté de résoudre à la fois deux problèmes. Le premier est celui du passage de l'état d'élève à celui d'homme actif. Le second est celui des rapports entre l'enseignement technique agricole et la formation de l'homme.

L'éducation donnée dans un collège ou un lycée agricole n'est pas une phase de formation, qui sera suivie d'une phase d'action. Il serait simple, et simpliste, d'imaginer que pendant quinze ou vingt ans les jeunes apprennent, pour devenir capables, aussitôt après, d'exercer un métier jusqu'à leur retraite. Nous savons bien qu'il faudra toujours apprendre ; l'évolution des sciences et des techniques l'exige ; c'est une banalité que de parler de la nécessité d'une éducation permanente. Mais de même que l'adulte ne doit pas cesser d'apprendre, le jeune ne doit pas remettre à plus tard l'action. Dès l'enfance et jusqu'à la fin, action et acquisition de connaissance ou perfectionnement sont inséparables.

C'est en agissant que l'enfant est amené à réfléchir, c'est pour agir qu'il veut comprendre et qu'il apprend. C'est en réfléchissant à l'action qu'il l'améliore et la dépasse. C'est aussi vrai pour lui que pour l'adulte. C'est pourquoi nous croyons à l'importance de la technique. Elle ne donne pas seulement un métier, un moyen de gagner sa vie, de mener une vie utile dans la société, quoique cette utilité-là soit loin d'être négligeable. Elle mène aussi à la culture générale, de même qu'elle profite de la culture générale. Les relations entre science et technique sont réciproques : la première n'est pas un sous-produit de la seconde. L'homme complet est à la fois praticien, expérimentateur et chercheur, capable d'utiliser la force et l'adresse de son corps, et d'organiser les conduites volontaires et responsables. Pour lui, connaître un milieu, ce n'est pas seulement savoir le décrire, c'est aussi en avoir éprouvé les résistances, et les avoir vaincues.

C'est pourquoi il faut comprendre les techniques, et pas seulement les pratiquer ; c'est plus qu'un apprentissage de gestes. Les techniques peuvent devenir intelligentes, et source d'effort intellectuel. C'est pourquoi, réciproquement, il faut appliquer toute connaissance, qui devient incitation à agir.

Or l'enseignement agricole dispose d'un appareil scientifique, et aussi, autour de ses établissements, de domaines propices à l'action et à l'exercice des techniques. Ses établissements eux-mêmes rayonnent grâce aux contacts que les enseignants gardent avec les professionnels de l'agriculture. L'enseignement agricole forme des praticiens et des cadres. Il unit dans des équipes enseignantes des ingénieurs, des biologistes, des mathématiciens, des littéraires avec des professeurs d'éducation physique et socio-culturels. L'enseignement agricole ne serait-il pas un de ces lieux privilégiés, où s'établissent des convergences, et d'où peuvent sortir des hommes dont le monde a besoin.

O. HATZFELD
I.N.R.A.P.

QUELQUES LECTURES

Voir aussi les précédents numéros de « I.N.R.A.P. »

- R. BRECHOU — La fin des Lycées (Grasset).
- F. CANONGE et R. DUCEL
— La Pédagogie devant le progrès technique (P.U.F. - Sup.)
- H. PORTNOY — Demain la pédagogie (Magnard).
- B. ROUX — La formation permanente (Le Centurion).
- A. LEON — Formation générale et apprentissage du métier (P.U.F.).
- A. DE PERETTI — Liberté et relations humaines (EPI).
- L. LEGRAND — Pour une pédagogie de l'étonnement (Delachaux et Niestle).
- M. VIAL, E. PLAISANCE, J. BEAUVAIS
— Les mauvais élèves (P.U.F. - Sup.).

