

PROLOGUE

Apprendre ?

J'écris ce livre parce que je veux m'adresser aux maîtres, aux professeurs, aux éducateurs, à tous ceux qui dirigent une école, un établissement d'enseignement supérieur ou toute autre institution consacrée à l'enseignement. Mais qu'ai-je à leur dire ? Je suis ici, assis dans mon bureau, et je m'interroge à ce sujet. Un tel flot d'idées et de sentiments me submerge que je ne sais par où commencer. Enfin, une idée commence à émerger : je vais leur parler d'*apprentissage*.

Mais pas de cette chose sans vie, stérile, futile, aussitôt oubliée, que l'on s'escrime à fourrer dans le cerveau de pauvres gens qui n'en peuvent mais, attachés qu'ils sont à leur siège par les chaînes du conformisme ! Je parle de l'APPRENTISSAGE, c'est-à-dire de cette curiosité insatiable qui pousse l'adolescent à assimiler tout ce qu'il peut voir, entendre ou lire au sujet des moteurs à essence pour pouvoir améliorer le rendement et la vitesse de la voiture qu'il a bricolée. Je parle de l'étudiant qui dit : « Je fais des découvertes, je saisis au vol ce que je peux attraper et je le fais *mien*. » Je parle de n'importe quel apprentissage au cours duquel l'apprenti progresse selon une ligne pareille à celle-ci : « Non, non, ce n'est pas cela que je veux... Attendez ! Oui, ceci est déjà plus près de ce qui m'intéresse, de ce dont j'ai besoin... Bon, nous y voilà ! Maintenant je saisis et je comprends ce dont j'ai besoin et ce que je veux savoir ! » Tel est le thème, tel est le sujet de cet ouvrage.

Il y a deux modes d'apprentissage.

En matière d'apprentissage, je crois qu'on peut — le long d'un continuum — distinguer deux modes principaux. A un bout de l'échelle, on trouve ce genre de tâches auxquelles certains psychologues soumettent

parfois leurs sujets : l'apprentissage de syllabes dénuées de sens. Mémoriser des items tels que baz, ent, nep, arl, lud et d'autres de la même veine constitue une tâche difficile. Du fait qu'aucune signification n'est attachée à ces syllabes, celles-ci ne sont pas faciles à retenir et sont menacées d'un oubli précoce.

Souvent, nous ne voulons pas reconnaître qu'une bonne partie de la matière exposée en classe n'a pour l'élève pas plus de signification que n'en a pour nous une liste de syllabes dénuées de sens. Et ceci est particulièrement vrai pour l'enfant défavorisé, dont le milieu familial ne fournit pas de contexte pour la matière à laquelle il est confronté. D'ailleurs, presque tous les étudiants estiment que d'énormes parties de leur programme n'ont pour eux aucune signification. En sorte que l'enseignement devient souvent la vaine tentative de retenir une matière qui n'a pas de signification personnelle pour l'étudiant.

Un tel apprentissage n'engage que l'esprit. Il se cantonne au plan cérébral et n'implique la présence ni des sentiments ni des significations personnelles : il ne touche pas la totalité de la personne.

A l'opposé, il existe un autre mode d'apprentissage, qui est « expérientiel », important pour la personne et lourd de signification. Quand le petit enfant met la main sur un radiateur brûlant, il apprend pour lui-même la signification du mot « chaud » ; il apprend à se méfier dorénavant de tous les radiateurs du même genre ; et il a assimilé cette leçon de choses d'une manière signifiante, où il s'est senti impliqué et qu'il n'oubliera pas de sitôt. De même, l'enfant qui a retenu par cœur que « deux et deux font quatre » peut un jour, alors qu'il est en train de jouer avec des cubes ou des billes, soudain comprendre que vraiment « deux et deux, ça fait quatre ! » A ce moment, il découvre quelque chose qui est significatif pour lui et d'une manière qui engage à la fois ses pensées et ses sentiments. Ou bien encore, l'enfant qui a péniblement « appris ses lettres » est un jour « pris » par une histoire imprimée, récit comique ou aventure, et brusquement se rend compte que les mots détiennent un pouvoir magique qui le transporte dans un autre monde. Ce jour-là, il a « réellement » appris à lire.

Marshall McLuhan rapporte un autre exemple. L'enfant de cinq ans qui est transporté à l'étranger et qui peut pendant des heures jouer librement avec ses nouveaux camarades va apprendre la langue du pays en quelques mois, sans aucun cours de langue, et en outre il acquerra un accent correct. Cet enfant apprend dans un contexte qui a de l'importance et une signification pour lui, et un tel apprentissage est particulière-

ment rapide. Si par contre vous lui faites donner des *leçons*, fondées sur ce qui paraît important aux yeux du *maître*, vous constatez que l'apprentissage est terriblement freiné, sinon arrêté.

Cet exemple banal mérite pourtant réflexion. Comment se fait-il que l'enfant laissé à ses propres moyens apprend rapidement et retient pour longtemps et d'une manière qui a une signification pratique pour lui, alors que tout cela peut être gâché si on essaie de l'« instruire » d'une façon qui n'engage que son cerveau ? Il pourrait être utile d'y regarder de plus près.

Définition.

Permettez-moi de définir un peu plus rigoureusement les éléments qui sont présents dans un tel apprentissage, expérientiel et significatif. J'y vois d'abord un *engagement personnel* : dans un apprentissage de ce genre, c'est la personne tout entière qui se trouve impliquée dans ses aspects cognitifs et affectifs.

J'y vois aussi l'*initiative de l'apprenti*. Même lorsque l'élan ou l'excitant vient de l'extérieur, l'impression de découvrir, d'atteindre, de saisir et de comprendre vient de l'intérieur.

Un tel apprentissage est encore un *apprentissage en profondeur*. Il change quelque chose dans le comportement, les attitudes, peut-être dans la personnalité même de l'apprenti.

Il est *évalué par l'apprenti lui-même*. Celui-ci sait bien si cet apprentissage rencontre sa demande, le conduit à ce que lui-même *veut* connaître et si cela éclaire la zone d'ignorance qu'il est en train d'explorer. Nous pouvons dire que l'instance d'évaluation, le « lieu de l'évaluation », se trouve réellement dans l'apprenti.

Un tel apprentissage est *essentiellement signifiant*. Lorsqu'il se produit, sa signification pour l'apprenti est ancrée dans l'expérience tout entière.

Le dilemme.

Je suis convaincu que tous les maîtres et tous les enseignants préfèrent cet enseignement expérientiel et signifiant à un enseignement du type « syllabes dénuées de sens ». Et pourtant, dans l'immense majorité de nos écoles et à tous les niveaux, nous nous trouvons bloqués dans un

système traditionnel et conventionnel qui rend peu probable, sinon impossible, un apprentissage signifiant. Si nous réunissons dans un même ensemble des éléments tels qu'un *programme obligatoire*, *l'identité des tâches pour tous les étudiants*, *l'exposé magistral* comme unique mode d'enseignement ou presque, les *examens étalons* qui évaluent les étudiants de l'extérieur, les *notes ou mentions* décernées par le maître comme seule mesure de l'apprentissage, nous pouvons alors garantir sans grand risque que l'apprentissage signifiant sera réduit au minimum.

A-t-on le choix ?

Ce n'est pas à partir d'une quelconque dépravation personnelle que les enseignants appliquent un système aussi destructif. Mais tout simplement parce qu'ils ne connaissent pas d'autre possibilité. Les éléments que je viens d'énumérer ont fini par être considérés comme la seule forme possible d'*enseignement*. En fait, il *existe* d'autres possibilités : que ce soit au niveau des moyens concrets de conduire une classe ou un cours, au plan des principes et des hypothèses sur lesquels on peut édifier l'enseignement, ou au niveau des objectifs et des valeurs pour lesquels enseignants et étudiants peuvent lutter. J'espère que ceci deviendra clair au fil des chapitres qui vont suivre.

I.

Le lieu de l'action

1

Une institutrice de sixième primaire tente une expérience

J'ai l'impression que le journal qui constitue l'essentiel de ce chapitre touchera l'instituteur épuisé par l'apathie de ses élèves, les problèmes de discipline, les plaintes des parents, le programme imposé et toutes les difficultés de chaque jour rencontrées au contact d'un groupe d'élèves nombreux et différents. Voici un document profondément humain, qui raconte les choses tout simplement, comme elles se passent. J'espère qu'il aura pour les enseignants de tous les niveaux la même signification qu'il a eue pour moi : le sentiment qu'un espoir peut être fondé, même pour des classes « impossibles ». Je suis convaincu que ce document encouragera d'autres maîtres à risquer l'aventure de l'honnêteté — honnêteté avec eux-mêmes comme avec leurs élèves — cette aventure dont les conséquences ne peuvent être garanties, mais qui est fondée sur la confiance dans les êtres humains.

C'est vraiment par hasard que je suis tombé sur ces quelques notes personnelles prises par une institutrice qui, désespérée et profondément insatisfaite de son travail, décida un jour de tenter dans sa classe de sixième une expérience assez radicale d'apprentissage expérientiel. Je suis très reconnaissant à M^{me} Barbara J. Shiel de m'avoir autorisé à utiliser son journal. Ce document nous montre — et c'est son particulier intérêt — les erreurs et les doutes de l'auteur autant que de ses élèves dans l'application du « nouveau système ». Manifestement, il fallait du courage pour tenter du nouveau, et l'on comprend que de nombreux enseignants, à quelque niveau que ce soit, ne possèdent pas cette force.

Bien entendu, l'expérience menée par M^{me} Shiel ne représente d'aucune manière le modèle que d'autres devraient imiter. En effet, l'une des choses les plus importantes dans l'expérience ici rapportée est le fait que l'auteur n'a pris le risque de donner la liberté à ses élèves que dans la

mesure où elle s'en est sentie capable et dans la mesure où elle l'a trouvé raisonnable. Il s'agit donc du compte rendu d'une expérience mouvante, pleine de risques, tentée dans une classe par une personne elle-même mouvante, prenant des risques et qui à certains moments s'est trouvée abattue et à d'autres au contraire s'est sentie poussée en avant et encouragée par les résultats qu'elle constatait.

L' « EXPERIENCE »

La première fois que je parcourus le document qui suit, je fus curieux de connaître le contexte dans lequel se déroulait l'expérience en question. J'adressai à M^{me} Shiel un certain nombre de questions. Ses réponses me permirent d'avoir une vue du tableau initial :

L'année qui vient de s'écouler était ma treizième dans l'enseignement primaire. Je suis d'ailleurs passée par les six classes primaires. La classe dont il est question dans le document (qui n'était au point de départ qu'un journal personnel) était une des plus difficiles que j'ai rencontrées, aussi bien en ce qui concerne la discipline que le manque d'intérêt et les problèmes avec les parents. Ils étaient trente-six, avec des quotients intellectuels allant de 82 à 135. Plusieurs étaient des « inadaptés sociaux », des « retardés scolaires » ou des « caractériels ».

J'avais tout essayé, mais sans grand bénéfice. La discipline continuait à poser des problèmes aussi nombreux qu'évidents ; mes élèves étaient régulièrement envoyés chez le directeur ou punis pour diverses infractions ; leur attitude et leur comportement ne leur rapportaient que des ennuis. Plusieurs furent renvoyés pour de courtes périodes. En plus, les parents ne prétendaient pas collaborer, se tenaient sur la défensive, et l'on savait que la plupart critiquaient les maîtres ou l'école et prenaient d'office le parti de leurs enfants.

C'est dans ces conditions pénibles, et en partie pour avoir lu des articles sur l'enseignement centré-sur-l'élève, que M^{me} Shiel en vint à la décision de tenter une expérience.

5 mars, nous commençons :

J'ai décidé, il y a une semaine, d'instaurer dans ma classe de sixième un nouveau régime, « centré-sur-l'élève »¹ : non structuré et non directif.

1. En référence sans doute à la psychothérapie « centrée-sur-le-client » de Carl Rogers (N.D.T.).

J'ai d'abord dit à la classe que nous allions tenter une « expérience ». Je leur expliquai que pendant une journée je les laisserais faire tout ce qu'ils voulaient : ils n'étaient pas obligés de travailler s'ils ne le voulaient pas.

Plusieurs ont commencé par des projets artistiques ; certains ont dessiné ou peint pendant la plus grande partie de la journée. D'autres ont lu ou fait du calcul ou se sont intéressés à d'autres disciplines. L'atmosphère fut assez excitée pendant toute la journée ; plusieurs étaient tellement pris par ce qu'ils faisaient qu'ils n'ont pas voulu sortir au moment de la récréation ni à midi !

A la fin de la journée, j'ai demandé à la classe d'évaluer l'expérience. Les commentaires furent du plus haut intérêt. Certains enfants étaient « perdus », en détresse : la maîtresse ne leur disait pas ce qu'il fallait faire, ils n'avaient pas de tâches précises à accomplir.

La majorité estimait que la journée avait été « formidable », mais certains avaient été ennuyés par le niveau du bruit et par le fait que certains avaient « fait la bête » tout le temps. La plupart avaient l'impression d'avoir travaillé autant que d'habitude et ils avaient été satisfaits d'avoir pu terminer leur travail sans être pressés par une limite de temps. Ils avaient aimé faire des choses sans y être contraints et avaient aimé décider eux-mêmes du travail à accomplir.

Comme ils suppliaient de continuer « l'expérience », il en fut décidé ainsi pour deux jours supplémentaires. Le système serait alors réévalué.

Le lendemain matin, j'ajoutai l'idée d'un « contrat de travail ». Je remis à chaque enfant la liste photocopiée de tous les points du programme avec des suggestions à propos de chacun. J'avais laissé un espace pour leurs « plans » dans chaque domaine et aussi pour le contrôle du travail accompli.

Chaque enfant devait écrire son contrat du jour, choisissant les domaines où il voulait travailler et spécifiant clairement ce qu'il voulait faire. A la fin de chaque exercice, leçon, révision, etc., il devait contrôler et corriger son propre travail, avec le manuel du maître. Les travaux devaient ensuite être conservés dans un dossier avec les contrats.

J'ai discuté de son plan avec chaque enfant. Certains accomplissaient leurs travaux en un temps très court ; nous avons alors recherché en groupe ce que cela pouvait signifier et ce qu'il y avait lieu de faire. On trouva que sans doute le plan n'avait pas été assez exigeant, qu'un ajustement devait être apporté, en poussant plus loin dans la même matière ou en ajoutant une autre matière au plan du jour.

Je mis à la disposition des élèves le matériel nécessaire pour les travaux et les exercices ; je fis des suggestions.

J'ai constaté que je disposais de beaucoup plus de temps qu'auparavant, aussi ai-je pu consacrer du temps à parler et à travailler avec mes élèves,

seuls ou en groupe. A la fin de la troisième journée, j'ai évalué le dossier de travail de chaque enfant. Pour résoudre le problème des notes, j'ai demandé à chacun de m'indiquer celle qu'il estimait mériter.

C'est également à ce moment que le groupe rédigea une seconde évaluation de l'expérience, en y ajoutant les commentaires de leurs parents. Tous sauf quatre étaient enthousiasmés et passionnés par le régime et trouvaient qu'aller à l'école était très amusant. Les quatre ne se sentaient toujours pas à l'aise et demandaient des tâches bien précises. Je leur ai proposé de continuer l'expérience pendant quelque temps encore : il faut parfois du temps pour s'adapter à de nouvelles situations. Ils acceptèrent d'essayer. Le reste de la classe était plus qu'excité à l'idée de continuer ainsi jusqu'à la fin de l'année.

La plus grande difficulté fut pour moi celle de la discipline. J'ai dans ma classe de nombreux élèves-problèmes, et il s'est produit une régression du contrôle personnel au moment où le contrôle extérieur par la maîtresse fut supprimé. Une partie de la difficulté vient de ce que j'ai laissé les enfants s'asseoir où et à côté de qui ils en avaient envie. Les élèves-problèmes se sont ainsi rassemblés, passant le plus clair de leur temps à se battre (verbalement et physiquement), se « faisant enrager » les uns les autres, et finalement ne produisant pas grand-chose — ce qui représente pour moi un autre problème, personnel. J'ai bien du mal à les voir ne rien faire, et je suis inquiète parfois au sujet de leurs progrès, de leurs travaux, etc. Je dois constamment me rappeler que ces élèves échouaient également sous l'ancien régime et ne parvenaient pas non plus à accomplir une tâche jusqu'au bout. Ils donnaient seulement l'impression de faire quelque chose ! J'ai envisagé de déplacer certains sièges dans le coin « problèmes », mais je me rends compte que j'aurais détruit un aspect du programme si je rétablissais mon contrôle. Si nous survivons à cette période, il est possible qu'avec le temps ces enfants développent en eux un plus grand auto-contrôle. Je suis intéressée par le fait qu'eux aussi, ça les bouleverse. Ils sont tous assis près de mon bureau et expriment que cette nouvelle méthode est trop difficile. La « tentation » est trop grande. Ceci indiquerait qu'ils ne sont pas aussi récalcitrants qu'il y paraît.

La classe est en général enchantée. Ils ont même transporté leurs projets et leurs travaux à l'extérieur de la classe : toute l'école est intéressée par l'idée et en parle. On m'a raconté l'histoire que, pour eux, j'avais réellement changé (puisque je n'essayais plus de les rendre conformes à mes étalons propres et que je n'essayais plus de leur faire atteindre *mes* buts !).

L'atmosphère en classe était stimulante, détendue, heureuse (si l'on ne tient pas compte du coin « problèmes »).

Un projet intéressant prit forme. J'avais remarqué que plusieurs parmi les garçons dessinaient des autos, actuelles ou « futures ». Je fixai au mur une grande feuille de papier dont ils pouvaient disposer à leur gré. Ils

discutèrent leurs plans et commencèrent la réalisation d'une fresque murale sur l'histoire automobile, en y incluant leurs propres modèles. J'étais enchantée. Ils puisaient leur information dans des encyclopédies ou dans des livres consacrés à l'automobile et qu'ils avaient eux-mêmes apportés. Ils travaillaient ensemble. Certains qui n'avaient rien fait ou presque pendant l'année commencèrent des maquettes et des albums.

Dans d'autres domaines également, les idées ont commencé à jaillir ; la semence de l'initiative et de la créativité avait germé et commençait à produire ses fruits.

Nombreux sont les enfants qui s'adonnent à d'intéressantes recherches dans des domaines plus ou moins connexes. Certains ont déjà appris toute la matière « prévue » pour l'année dans certains secteurs, par exemple en orthographe.

Mais le plus important à mes yeux, c'est l'évidence de leurs progrès au niveau de l'initiative et de la responsabilité personnelle.

12 mars, où en sommes-nous ?

Moyennant quelques adaptations, notre « expérience » est devenue notre programme.

Certains enfants ont continué à se sentir frustrés et mal à l'aise devant l'absence de direction par la maîtresse. La discipline aussi est restée un problème avec certains, et j'ai commencé à me rendre compte que s'il était vrai que les enfants en question pouvaient avoir plus que d'autres besoin de ce régime, j'attendais trop de leur part et trop tôt : ils n'étaient pas encore capables d'assumer leur propre direction. Un sevrage graduel à partir de l'alimentation à la cuiller était peut-être nécessaire.

J'ai alors divisé la classe en deux groupes. La plupart font partie du groupe non dirigé. Les quelques autres sont dirigés par moi : ce sont les enfants qui ont demandé à en revenir à l'ancienne méthode et ceux qui, pour diverses raisons, se sont montrés incapables de fonctionner dans la situation d'autodétermination.

J'aurais aimé attendre plus longtemps pour voir ce qui se serait passé, mais la situation empirait chaque jour pour certains, au détriment d'ailleurs de toute la classe. La confusion dérangeait tout le monde et limitait ceux qui voulaient étudier et travailler. Aussi me sembla-t-il préférable par rapport à l'ensemble du groupe comme par rapport au programme de modifier le régime.

Ceux qui continuaient « l'expérience » ont poursuivi plus avant. Je leur ai montré, à partir de leurs projets, comment établir leur programme de travail. Ils ont appris qu'ils pouvaient s'enseigner eux-mêmes (et les uns aux autres) et que j'étais à leur disposition lorsqu'un point ne leur paraissait pas clair ou qu'ils avaient besoin d'un conseil.

A la fin de la semaine, ils s'évaluent eux-mêmes pour chaque discipline : travail accompli, soin, etc. Nous avons appris que le nombre de fautes n'est pas le critère de l'échec ou de la réussite. Les erreurs font partie — et ce doit être ainsi — du processus d'apprentissage : nous apprenons à travers nos erreurs. Nous avons également examiné le fait que des résultats toujours excellents pouvaient signifier que la tâche était trop facile et qu'il fallait être plus exigeant.

Après avoir procédé à son évaluation personnelle, chaque enfant m'apporte ses feuilles de notes et le dossier de ses travaux pour en discuter avec moi. Certains des élèves qui travaillent sous ma conduite voudraient beaucoup — mais avec anxiété — devenir des élèves « indépendants ». Chaque semaine, nous évaluerons ensemble leurs progrès à cet égard.

Je n'ai encore rencontré qu'une seule opposition de la part des parents. Une maman estimait que sa fille n'était pas capable de travailler sans être dirigée.

Deux ou trois élèves qui au début avaient demandé à en revenir au système dirigé par moi attendent de pouvoir repasser au système autodéterminé. (J'ai le sentiment qu'il a été aussi difficile pour eux de se réadapter à l'ancien système que ce le serait pour moi.)

19 mars, où en sommes-nous ?

Aujourd'hui a été, selon mon point de vue d'institutrice, la journée la plus gratifiante depuis que nous avons commencé le nouveau régime.

Cela a commencé par une évaluation avec chacun des enfants qui relèvent du régime dirigé. (La veille, j'avais longuement parlé avec le groupe non dirigé.) Plusieurs enfants se sentaient prêts à repasser dans le groupe non dirigé. Après tout, ils préféraient la liberté et estimaient avoir bien saisi les responsabilités que cela impliquait. On décida d'essayer pendant une semaine pour vérifier s'ils étaient vraiment prêts. Je les aiderais chaque fois qu'ils auraient besoin d'assistance dans la préparation de leur plan ou à l'occasion du travail lui-même.

Pour le moment, je n'en ai que six dans ce groupe dirigé. Une fille désire passer dans l'autre groupe, mais comme c'est celle dont la mère avait exprimé des inquiétudes, je lui ai demandé d'en parler d'abord à la maison. Nous avons eu une évaluation générale, avec entre autres à l'ordre du jour la réaction des parents. Un garçon rapporte que pour sa mère c'est comme si j'avais cessé d'enseigner ! Le père d'un autre lui a raconté qu'il avait essayé cette méthode d'autoresponsabilité avec lui et que j'étais bien folle d'essayer avec autant d'enfants à la fois !

Nous avons recherché ensemble comment aider les parents à comprendre notre système. Ce sont les enfants qui suggérèrent de rapporter chaque semaine à la maison le dossier des travaux afin de faire voir ce que nous

faisions réellement. Puisque le travail à accomplir se trouvait tout de même au contrat de travail, on pouvait aussi bien en discuter !

Le reste de la journée, j'intervins au minimum. Les enfants seuls ou en groupe poursuivaient l'exécution de leurs projets. Ce fut une journée fructueuse.

Selon les jours, je suis optimiste ou inquiète, pleine d'espoir ou de crainte. Ma température émotionnelle monte et descend à chaque échelon que nous gravissons sur l'échelle de notre aventure.

Parfois, je me sens en confiance, pleine d'entrain, certaine que nous sommes sur la bonne route ; à d'autres moments, je suis assaillie de doutes. Ma formation d'institutrice, la tradition de l'autorité, le programme officiel, les bulletins, tout cela me menace et me fait peur.

Je dois me retenir de toutes mes forces quand je vois un enfant ne rien faire (de productif) pendant le plus clair de la journée. Mais donner aux enfants l'occasion de développer une autodiscipline est parfois encore plus éprouvant.

J'ai fini par saisir qu'il faut une bonne dose de confiance en soi pour instaurer un régime de ce genre. Pour abandonner le rôle traditionnellement rempli par le maître dans un régime dirigé par lui, il faut préalablement bien se connaître soi-même et s'accepter. Il importe également d'avoir une vue claire des objectifs que l'on s'assigne.

Procédés méthodologiques.

Dans un autre texte, écrit plus tard, M^{me} Shiel décrit le déroulement d'une journée de classe pendant « l'expérience ». Je reproduis ce passage de manière à montrer davantage comment les élèves et leur institutrice opéraient.

La journée commençait tout simplement, sans cérémonies. La première tâche de chacun consistait à dresser son plan de travail, son « contrat ». Certains enfants s'y mettaient parfois à deux ou à trois. Sans cesse, d'ailleurs, les enfants passaient d'un groupe à un autre ou se retiraient pour travailler seuls.

Aussitôt le contrat établi, l'enfant commençait à étudier ou à travailler suivant son plan. Il pouvait travailler à une tâche ou à un projet aussi longtemps que c'était nécessaire ou qu'il le désirait. Comme je n'étais pas libre de m'écarter de l'horaire ni du programme imposé par la loi, j'exposai aux enfants comment les différentes branches d'enseignement avaient été réparties à travers la semaine et qu'ils avaient dès lors à en tenir compte dans l'élaboration de leurs plans. Nous avons également discuté

ensemble de l'importance de l'ordre à suivre, spécialement en mathématiques, où il était nécessaire de maîtriser une technique avant d'en aborder une nouvelle. Ils découvrirent que le manuel présentait d'abord une introduction à une technique, puis démontrait celle-ci ou l'expliquait, ensuite proposait des exercices d'application et de contrôle. Les enfants pouvaient avancer plus loin dans la matière dès qu'ils s'y sentaient préparés. Ils avançaient à leur propre rythme, partaient de leur niveau réel et poursuivaient aussi loin qu'ils en étaient capables ou qu'ils le désiraient.

On m'a régulièrement demandé : « Mais comment enseignez-vous les faits ou les concepts nouveaux ? » Ceux qui me posent cette question supposent manifestement qu'un apprentissage n'est possible que s'il y a dictées, directives et explications. Ma réponse est que je n'enseignais pas ; les enfants apprenaient tout seuls ou entre eux.

Lorsque certains enfants ou certains groupes désiraient faire part à la classe de leurs projets, de leurs découvertes, de leurs recherches, ou bien lorsqu'on disposait de matériel audiovisuel susceptible d'intéresser toute la classe, la chose était annoncée au tableau et intégrée dans le plan de chacun. Par exemple, si nous avions un film sur l'Amérique du Sud, toute la classe assistait à la projection, mais chacun en tirait ensuite le parti qu'il voulait. Certains faisaient l'analyse du film ou le résumé, d'autres y trouvaient matière à dessin ou tout simplement l'ignoraient.

Chaque fois que certains enfants ou que des groupes estimaient nécessaire la discussion en commun de quelque problème, soit individuel, soit de groupe, soit de classe, nous mettions les bancs en cercle et tenions une séance de « sémantique générale »¹. De même, c'est au groupe entier qu'étaient données les leçons de musique (chant) et d'éducation physique. Du fait que l'évaluation du travail était effectuée par chacun et respectée par l'institutrice, il n'y avait pas lieu de tricher pour obtenir un bon résultat. Nous avons d'ailleurs découvert qu'*échec* n'était qu'un mot, et qu'il y avait une différence entre *échouer* et faire une faute, et que les fautes appartiennent au processus d'apprentissage.

En art, les enfants étaient libres d'essayer les divers matériaux mis à leur disposition : papier, couleurs, crayons de couleur, craie, pâte à modeler, etc., autant que livres et idées. Ils découvrirent par eux-mêmes, à travers la manipulation et l'expérience personnelle, de nouvelles techniques et de nouveaux emplois des matériaux. Alors que dans les débuts on avait pu constater une grande interdépendance des découvertes des uns et des autres, bientôt il n'y eut plus deux « productions » pareilles. Avec le temps, les enfants apprirent à avoir confiance dans leur expérience personnelle et à

1. Analyse de la situation « ici et maintenant », selon les préceptes de la logique non-*aristotélécienne* d'Alfred Korzybski et d'autres (N.D.T.).

s'y ouvrir davantage. Les résultats furent bien plus intéressants que ceux que j'obtenais lors des leçons dirigées (et pourtant je considérais le cours d'art un peu comme ma spécialité !).

Les enfants mirent au point une discipline de travail qui, tout en permettant les échanges entre eux, respectait leur besoin d'isolement et de calme. Cela n'avait pas de sens de se glisser furtivement un billet ou de s'adonner à quelque activité « subversive » ; il n'était pas nécessaire de se prétendre occupé ni de dire qu'on était pris par une tâche intéressante si ce n'était pas vrai. La méditation et la contemplation étaient respectées autant que l'activité manifeste. Chacun avait l'occasion de *connaître* les autres ; les enfants apprenaient à communiquer *en communiquant*.

Rapport final.

J'aimerais en venir maintenant à la dernière page du journal tenu par M^{lle} Shiel. Elle y résume certaines des peines et des joies qu'elle a rencontrées à ce moment de son aventure.

9 avril, où en sommes-nous ?

Pour décrire notre régime, j'emploierais plutôt le terme d'« autodéterminé » (self-directed) que celui de « non-directif » (non-directional). Je crois qu'il rend mieux compte des objectifs comme aussi de la réalisation concrète de notre programme.

La méthode est dirigée en ce sens que nous devons travailler dans le cadre d'un programme et d'un horaire. Elle est autodéterminée en ceci que chaque enfant est responsable de son propre plan de travail au sein de cette structure.

Pour le moment, il n'y a que quatre enfants qui ne sont pas intégrés dans le système. J'essaie de leur ménager chaque jour un certain laps de temps où ils ont l'occasion d'assumer certaines responsabilités et de prendre certaines décisions. Il s'agit d'enfants qui ont besoin d'une aide supplémentaire importante, qui manquent de sécurité et se sentent frustrés si je ne les guide pas.

En indiquant sur les bulletins les notes obtenues par les élèves, je me suis rendu compte que les aspects les plus valables du développement des enfants ne peuvent être évalués en notes A, B, C, etc. Chez certains enfants, il n'y a pas de changement observable, ou si peu, et pourtant on sent bien qu'une métamorphose est en cours.

Jour après jour, on perçoit une amélioration dans la communication, dans le développement social. On ne parvient sans doute pas à mesurer le changement d'attitude d'un enfant, l'accroissement de son intérêt, la plus

grande fierté qu'il ressent de ses progrès personnels ; on est pourtant certain que tout cela existe. Et puis, comment un maître pourrait-il évaluer une autodiscipline ? Ce qui est facile pour moi ne l'est peut-être pas pour vous !

Les bulletins ne sont qu'une indication, mais je sais combien les enfants se réjouiront comme moi de voir leurs notes s'améliorer et les mauvais points diminuer considérablement.

Dans l'évaluation de leur travail, les enfants se montrent bons juges, conscients de leurs capacités et aussi du rapport qu'il y a entre ces capacités et le travail accompli : je dois rarement modifier la note qu'ils proposent. Et quand cela arrive, c'est parfois pour la relever !

J'ai dit plus haut combien il y avait de « cas » dans ma classe, tant du point de vue de la discipline que du point de vue affectif. Au fond, le nouveau régime a été une manière de relever le défi que ces « cas » constituaient. A certains moments, je m'étais sentie battue, vaincue et déçue. J'avais l'impression de ne pas avancer et je m'en voulais de jouer un rôle d'agent de police.

Mais le système a marché à fond et je me suis trouvée changée moi aussi. Au début de l'année, j'attendais seulement l'occasion de flanquer la « bande » en l'air, et en tout cas de les voir monter en septième.

Maintenant, il me semble les voir avec d'autres yeux, et, à les observer, je prends conscience qu'un espoir existe vraiment. J'ai demandé à pouvoir suivre ma classe en septième en gardant la même méthode. Les circonstances peuvent évidemment empêcher ce vœu de devenir une réalité, mais je suis sûre que, dans le cadre et la liberté d'un régime autodéterminé, ces enfants continueraient à s'accomplir toujours davantage.

Maintenant que les mécanismes du régime ont été mis en place, maintenant qu'il règne une meilleure entente entre les enfants et moi (depuis que j'ai abandonné l'attitude autoritaire), il me semble qu'il y a là une excellente occasion de développement personnel — non seulement de créativité, d'initiative, d'imagination, mais encore d'autodiscipline, de compréhension et d'acceptation de soi.

Parfois, lorsque je vois des enfants ne pas faire ce qu'à mon avis ils devraient faire, je dois me rappeler une fois de plus nos objectifs derniers et le fait qu'ils ne « produisaient » pas davantage lorsque c'était obligatoire. Peut-être dessinent-ils quelque chose que je ne trouve pas esthétique, moi, mais au moins ils dessinent et ils utilisent leur imagination ! Peut-être ne sont-ils pas « occupés », mais il se peut qu'ils *pensent* ; c'est vrai qu'ils parlent entre eux, mais ils coopèrent et apprennent à communiquer ; ils se battent et fournissent des réponses stéréotypées, ils s'injurient l'un l'autre, mais c'est peut-être le seul mode de communication qu'ils connais-

sent. Ils ne font peut-être pas beaucoup de mathématiques, mais ils comprennent ce qu'ils font et le retiennent.

Et surtout, ils s'intéressent davantage à leur école, à leurs propres progrès. Je veux bien parier que ce système aboutit à moins de déchets, à moins d'« échecs » scolaires.

Ce n'est pas une panacée, mais c'est un pas en avant. Chaque jour, l'aventure recommence et, s'il y a des moments de tension, de souci, de plaisir, ce sont chaque fois des jalons plantés sur la voie de l'accomplissement personnel.

Quelques résultats.

Dans la correspondance qu'elle a échangée avec moi, M^{me} Shiel pousse plus loin le compte rendu de son expérience et fait état de certains changements qu'elle a notés.

J'ai poursuivi l'expérience jusqu'à la fin de l'année, soit deux mois après le dernier rapport. Pendant cette période, j'ai pu observer un continu changement chez les enfants. Ils se sont encore disputés et se sont encore battus entre eux, mais ils se sont intéressés, semble-t-il, à nos structures sociales : à l'école, aux adultes, aux maîtres, à la propriété, etc. Et en même temps qu'ils commençaient à mieux se comprendre eux-mêmes, leurs propres réactions (colères et querelles) ont diminué.

Ils ont développé en eux et *d'eux-mêmes* des valeurs, des attitudes, des normes de comportement, et ont vécu selon ces normes. Ils ne sont certes pas devenus des « anges », mais on a pu constater un très réel changement. Les autres professeurs, ainsi que les surveillants des récréations, ne devaient que rarement les punir et faisaient au contraire des commentaires sur leur changement d'attitude et de comportement. Ils étaient rarement envoyés pour infractions chez le directeur, et il n'y eut cette année-là aucune plainte de la part des parents ! Il y eut d'ailleurs un énorme changement d'attitude chez les parents au fur et à mesure que les enfants eurent manifesté des progrès sur les plans scolaire et social.

Je n'ai pas parlé des élèves qui ne posaient pas de problèmes, ni de ceux qui se situaient au-dessus de la moyenne. Je suis fermement convaincue que ce sont les enfants doués qui ont retiré le plus de profit de l'expérience. Ils ont développé entre eux une saine émulation, se sont intéressés aux travaux les uns des autres et ont progressé sans être freinés par les élèves plus lents. Leurs progrès furent pour moi une source d'étonnement.

J'ai constaté que les enfants qui éprouaient le plus de difficultés à apprendre réalisèrent également de grands progrès. Certains qui n'avaient pu

retenir les tables de multiplication (matière de quatrième) sont arrivés en juin à multiplier et à diviser des fractions (!) avec un minimum d'erreurs. Je ne puis expliquer exactement ce qui s'est passé, mais il me semble que lorsque l'idée qu'ils se faisaient d'eux-mêmes changea, lorsqu'ils découvrirent qu'ils étaient *capables*, ils se mirent à réussir ! Ces « élèves lents » devinrent des « élèves rapides » : la réussite entraîna la réussite.

Puis-je ajouter que je suis bien consciente du fait que dans la plupart des écoles ou cantons je n'aurais pas joui de la même liberté.

Aussi bien mon directeur que le surintendant se sont intéressés à mes efforts et m'ont soutenue. Les dispositions furent prises pour que je puisse poursuivre la même expérience en septième. Mais c'est alors qu'on apprit que les personnes qui avaient été engagées pour me remplacer ne possédaient pas les titres requis. Je devais donc réintégrer la sixième. Les enfants, les parents et moi avons été très déçus.

En partie à cause de cette déception, M^{me} Shiel accepta un emploi ailleurs. Elle ne perdit pourtant pas tout contact avec sa classe. L'automne suivant, elle m'écrivit à l'occasion d'un rapport qui lui était parvenu :

J'ai reçu cette semaine une lettre de mon directeur. Il écrit : « Je dois vous faire part... que vos anciens élèves sont plus soucieux de construire que de détruire... Vraiment, vous pouvez être heureuse du travail que vous avez fourni... Je n'ai rencontré aucune difficulté avec vos anciens élèves, même avec ceux dont le milieu social est défavorable... « Votre " impressionnante " expérience — je ne sais comment la qualifier — semble avoir réussi, et l'attachement qu'ils vous portent est extraordinaire à voir... »

M^{me} Shiel poursuit :

Si, à cet âge, trois mois d'*autodétermination* produisent des résultats aussi tangibles, on peut imaginer les ressources que révélerait une expérience portant sur une plus longue durée ! N'est-ce pas excitant à envisager ?

COMMENTAIRES

Le compte rendu de M^{me} Shiel est assez éloquent pour que l'on considère superflu tout commentaire. Je voudrais cependant souligner quelques points saillants de son « expérience » ainsi que certaines des leçons qui s'en dégagent et qui me paraissent transférables à d'autres situations d'apprentissage.

Adhésion personnelle.

M^{lle} Shiel croyait profondément qu'autodétermination et liberté conduisent à l'apprentissage le plus valable. Cette foi n'avait rien de rigide, et ce sont précisément ses doutes et ses hésitations qui constituent un des traits les plus remarquables de son compte rendu : ils montrent bien qu'une approche de ce genre peut être menée à bien par des personnes imparfaites, manquant de certitudes et qui ne se drapent pas dans leur suffisance. Je voudrais souligner qu'il ne s'agit pas simplement d'une technique ou d'un truc. Si M^{lle} Shiel parle d'une « expérience », c'est bien d'une expérience dans laquelle elle avait mis sa foi et sa conviction.

L'importance de cette adhésion personnelle ressort clairement d'un bref passage d'une de ses lettres : « De nombreux enseignants, écrit-elle, ont repris mon idée et ont échoué. Je pense que c'est avant tout parce qu'ils n'y croyaient pas vraiment et qu'ils avaient seulement été entraînés par mon enthousiasme et les progrès réalisés par mes élèves, et aussi par les rapports enthousiastes que j'en ai faits. »

Confier à des enfants leur propre détermination et leur donner la liberté peut évidemment se solder par un échec complet s'il ne s'agit que d'une nouvelle « méthode ». Foi et conviction sont indispensables.

Le lieu interne de l'évaluation.

Bien que les idées que M^{lle} Shiel a exploitées aient manifestement été puisées à des sources variées, il ressort clairement de son journal que ceci constitue bien une expérience qui lui est propre. Elle se fie à son jugement pour savoir ce qu'il convient de tenter et quand il faut battre en retraite. Elle n'essaie pas d'appliquer le plan conçu par un autre.

Ce maintien de ce que j'appelle le lieu interne du jugement ou de l'évaluation est de la plus haute importance. C'est M^{lle} Shiel elle-même qui décide si oui ou non son système fonctionne comme elle le souhaite. C'est elle qui décide que deux groupes sont nécessaires, le groupe autodéterminé et le groupe dirigé par elle, même si ceci n'a pas été prévu dans le plan initial. En demeurant ouverte à l'évidence de la situation, sans oublier d'y inclure ses propres sentiments et intuitions, et en fondant ses jugements sur cette évidence même, elle se garde en état de souplesse devant la situation et peut entreprendre les démarches qui s'imposent. Elle n'essaie pas de plaire à quelqu'un d'autre, ni de suivre un modèle

« correct ». Elle vit et agit et décide en toute souplesse. Elle est même consciente de ce qui la menace le plus et elle y fait face ouvertement, en elle-même.

Conscience des réalités.

La façon dont elle s'adapte aux besoins de la situation concrète — programme imposé, nécessité des bulletins, etc. — suscite mon admiration. J'ignore où elle a trouvé cette idée des contrats conclus par les élèves. Je ne crois pas que ce soit une idée originale, mais M^{lle} Shiel a pu l'exploiter avec énormément d'ingéniosité.

La manière dont les enfants ont accepté les demandes venues de l'extérieur ne me surprend pas. Autant que les adultes, les enfants peuvent accepter les exigences raisonnables qui leur sont imposées par la société ou par l'institution. L'intéressant est de constater que, lorsque liberté et autodétermination sont accordées à un groupe, il devient plus facile à ce groupe d'accepter les contraintes et les obligations qui entourent la zone psychologique où ils sont libres. Ainsi les élèves de M^{lle} Shiel ont « couvert » toute la matière imposée, puis ont entrepris des activités qui les intéressaient davantage. Ils ont même mis au point une solution au pénible problème des bulletins, solution qui s'est avérée satisfaisante pour tout le monde.

Résolution des problèmes par le groupe.

C'est notamment dans la manière qu'elle a de résoudre les problèmes imprévus qu'apparaît la confiance que place M^{lle} Shiel dans les potentialités du groupe. Je ne pense pas qu'elle ait clairement prévu le scepticisme que montreraient les parents devant son projet. Mais ici comme en d'autres domaines, elle a mis sa confiance dans la capacité du groupe à résoudre le problème. Une libre discussion de la situation a fait apparaître des solutions particulièrement constructives.

Expérience antérieure.

S'il s'était agi de la première année d'enseignement de M^{lle} Shiel, celle-ci aurait-elle pu mener son expérience à terme ? Je n'en sais rien.

Il est évident que ses années d'expérience dans l'enseignement lui ont donné une certaine assurance devant les problèmes quotidiens que pose une classe, et peut-être la confiance nécessaire pour se lancer dans une toute nouvelle direction.

Par contre, c'est précisément la qualité de la relation qu'elle a établie depuis des années avec ses élèves qui a le plus changé : les élèves ont été les premiers à le remarquer, et l'institutrice rapporte leurs commentaires sur un ton amusé, comme si ce changement n'existait que dans leur esprit. Plus tard, elle reconnut elle-même combien profondément sa relation à la classe avait évolué. On pourrait donc prétendre qu'un jeune maître a moins à désapprendre. Je laisserai la question ouverte.

Soutien moral.

M^{me} Shiel eut, bien entendu, la chance de rencontrer l'intérêt et le soutien moral de son directeur et du surintendant. Ceci procure un appui et une sécurité qui aident à prendre des risques. Mais il est bien possible que l'on sous-estime la probabilité d'un tel soutien. J'ai connu plusieurs cas où des enseignants supposaient assez gratuitement qu'ils ne devaient s'attendre à aucun soutien d'en haut, pour finalement constater, le jour où ils demandèrent à essayer quelque chose de différent, qu'ils étaient cordialement accueillis et soutenus. Les administrateurs sont eux aussi des êtres humains et souvent accueillent avec joie changements et expériences. Ils méritent au moins qu'on leur laisse la chance de décider si oui ou non ils soutiendront le maître dans le nouveau risque que celui-ci veut assumer.

Communicabilité de l'expérience.

Après avoir expérimenté pendant une deuxième année un régime autodéterminé, M^{me} Shiel fut appelée à coordonner dans un autre district un nouveau programme destiné à des « handicapés scolaires » ainsi qu'à leurs maîtres et directeurs. Ce programme avait pour objectif non seulement de créer pour les enfants un régime expérimental, autodéterminé, mais encore d'offrir la même expérience aux maîtres eux-mêmes. Eux aussi ont besoin de soutien et de compréhension dans la lutte et les souffrances qu'ils affrontent pour modifier leurs conceptions et leurs comportements. Je laisse la parole à M^{me} Shiel :

... Les maîtres ont passé la matinée avec leurs élèves ; l'après-midi, ils se sont réunis en T-group (groupe de base) avec un psychologue pour évaluer ensemble leurs expériences de la matinée, leurs sentiments, leurs attitudes. Le propos de ce séminaire n'était pas d'indiquer « une méthode », mais de montrer que « d'autres méthodes » étaient possibles. Nous désirions que les maîtres fassent l'expérience de l'autodétermination dans les mêmes circonstances que les enfants. Presque tous éprouvaient crainte et anxiété à travailler avec ces enfants-problèmes dans un climat de liberté. Pour chacun, ce fut une période éprouvante et pénible sur le plan émotionnel, comme la croissance peut l'être parfois. Pourtant, d'après les diverses évaluations qui en furent données, le séminaire aida réellement les participants à modifier leurs perceptions et leurs attitudes.

Une seule institutrice fut incapable de faire face à la situation et finalement se retira. Mais en général la réaction des enseignants, des élèves et des parents se situa entre « favorable » et « enthousiaste ». Plus de trente maîtres s'inscrivirent pour un deuxième séminaire.

Nous reviendrons plus longuement sur ce genre de séminaire dans les chapitres 3 et 15. Qu'il suffise pour le moment de savoir que ces séminaires (qu'on les appelle T-groups, groupes de rencontre, groupes de base ou autrement) donnent l'occasion de se connaître soi-même davantage ainsi que la relation qu'on entretient avec autrui. Ceci expliquera peut-être les paragraphes suivants, qui forment aussi la fin du compte rendu de M^{me} Shiel.

Quand on écrit après coup, on ne parvient jamais à retrouver les larmes, les souffrances et le courage qu'implique une exploration de ce genre. Plusieurs d'entre nous plongèrent loin en eux-mêmes et découvrirent combien nos propres anxiétés, nos répulsions et nos besoins nous affectent en tant qu'enseignants. La structure du « système » peut constituer une manière de refuge ; aussi, le fait de délibérément « secouer le bateau » peut-il être ressenti comme terriblement menaçant.

Quant à moi, le fait de me trouver soudain « directrice » du groupe — sans préparation ni formation — constituait un nouveau défi, à première vue assez effrayant. « Vais-je pouvoir m'en tirer ? Que se passera-t-il si j'échoue ? N'ai-je pas surestimé mes forces ? » J'ai d'ailleurs trouvé la tâche bien difficile. J'ai aussi constaté que j'avais beaucoup moins de patience avec des élèves adultes qu'avec des élèves enfants. J'ai encore appris qu'il était sensiblement plus difficile d'être vraiment « facilitant » que d'en parler.

Tout ceci montre bien que l'attitude de M^{lle} Shiel envers sa classe de sixième peut, pour l'essentiel, être communiquée à d'autres. Mais il est clair aussi que cette nouvelle formation des maîtres n'est réelle que si ceux-ci ont pu *expérimenter personnellement* une plus grande autodétermination, une plus grande liberté de communication. Cette formation ne « passe » pas si l'on s'en tient au seul plan intellectuel.

RESUME

Est-il possible d'organiser dans une classe primaire un enseignement qui ait un sens et une signification et dont l'initiative soit confiée aux élèves ? J'ai présenté ici l'expérience assez audacieuse d'une institutrice de sixième primaire et de ses élèves, qui pratiquement tous répondent un vibrant « oui » à la question posée. Le compte rendu rédigé par l'institutrice montre dans quelles conditions l'expérience a pu être réussie, et mes commentaires y auront, je l'espère, ajouté quelque lumière.

Il me paraît d'une grande importance qu'un groupe de maîtres puisse également bénéficier de ce type de formation.