

LA « POLITIQUE A L'ECOLE »

INTRODUCTION

L'expression serait à bannir, car elle est équivoque : s'agit-il de la formation politique, économique et sociale ? Est-ce la propagande de l'Etat ou d'un groupe prépondérant ? Est-ce la réflexion sur la politique ou l'action politique ? Sa fortune date de Mai-Juin 1968 lorsque les adultes l'ont brandie en signe de refus. Mais pour refuser quoi ? Des motivations qui se situent à des niveaux fort différents se sont additionnées :

- le refus légitime d'une propagande totalitaire sur des jeunes aisément maniables ;
- l'apolitisme comme doctrine : à la fois valeur dominante de notre société où le politique est systématiquement dégradé ou présenté comme si compliqué, qu'il ne peut être que confié à des techniciens qui trouveront la solution idéale. Ce dernier aspect est plus nocif et il a été renforcé par la V^e République avec tant de constance que beaucoup croient en toute bonne foi qu'il n'existe jamais qu'une solution à une même difficulté.
Ajoutons que ce courant a trouvé un terrain accueillant dans le monde enseignant où le respect du pluralisme de notre société est plus vécu au travers d'une conception neutre et abstentionniste de la laïcité que par la libre expression de tous sur tout.
- la crainte d'introduire dans le système scolaire un élément nouveau — la politique — qui n'achève de le désorganiser et de le mettre hors d'état de fonctionner. Cette peur traduit bien l'ampleur de la crise culturelle révélée en Mai-Juin 1968.

Le refus d'écouter les jeunes, au nom d'une certaine image de la jeunesse : « ils ont à apprendre, à écouter, à se taire », « ce n'est pas leur affaire », « on fera bientôt de la politique au berceau » ; ces expressions sont courantes et d'autant plus fréquentes que les adultes n'aiment guère se faire donner des leçons de morale civique par les adolescents. Or, pour une part, c'est ce qui s'est produit en Mai-Juin 1968.

Tout se passe depuis comme si la société française ne se maîtrisait plus quand elle entend parler de « politique à l'école » ; les réactions deviennent exclusivement passionnelles. Et par certains aspects, le

politique serait un tabou, comme la sexualité, pour la société française d'aujourd'hui, dont la remise en cause toucherait au tréfonds inconscient de son équilibre. Il y aurait une belle étude à faire des mécanismes qui ont joué dans le monde adulte : peur profonde, vite enfouie derrière la dénonciation des « excès », peur toujours présente et refus en bloc du problème posé. Il est symptomatique à cet égard qu'aux dernières élections présidentielles la seule question discutée à propos des lycées ait été la plus ou moins grande fermeté à l'égard de la « politique à l'école ». Malheureusement, la répression n'y pourra rien : la « politique » est déjà dans l'Ecole, car la formation des jeunes n'est pas un sujet neutre et dénué de conflits. Il serait étonnant que les adolescents soient les seuls à ne pas pouvoir donner leur avis sur une matière qui les concerne au premier chef.

Il est de bonne méthode lorsqu'on désire définir une notion complexe de préciser d'abord ce qu'elle n'est pas. Or, toute instruction civique comporte des risques qu'elle doit éviter :

- *être coupée de l'ensemble du contexte éducatif* et réduite à une discipline isolée alors que l'éducation de la conscience politique est par nature interdisciplinaire ;
- *être envahissante* : si tout l'humain peut être d'une certaine façon perçu comme politique, la vie n'est pas que politique. Il importe donc de conserver un équilibre et de faire découvrir aux jeunes que d'autres choses ont leur importance. Un trop fort accent sur le politique entraînerait ipso facto l'écœurement du politique, maladie plus grave que l'apathie, dans la mesure où elle empêche toute prise de conscience ultérieure ;
- *être encyclopédique*, en faisant croire aux jeunes que la politique est d'abord affaire de savoir ;
- *être désincarnée*, en portant sur des problèmes qui ne correspondent pas aux préoccupations des jeunes, à leur sensibilité (c'est-à-dire leur capacité affective d'étudier un problème), à leur capacité de compréhension intellectuelle. Noyés dans l'abstraction, nos élèves ne manqueraient pas alors de refuser toute initiation politique, économique et sociale ;
- *être totalitaire* : j'entends par là le risque évident que les jeunes soient inconsciemment pris dans un système fermé sur lui-même ; la classe d'instruction civique devient alors le monopole du maître dans un cadre où les élèves n'ont pas le droit de s'exprimer ou plus subtilement, n'ont que la liberté d'approuver les thèses du professeur ; elle peut être aussi sous l'apparente liberté de discussion le champ de bataille de deux groupes minoritaires et opposés qui créent une atmosphère d'oppression intellectuelle pour les autres ;
- *être intellectualiste* : c'est-à-dire un temps où l'on énonce de beaux raisonnements qui décomposent tous les aspects d'un problème sans montrer où se situe le choix politique, sans mettre en valeur les types d'actions possibles, leurs contraintes, etc. ;

- *être victime de l'alibi technocratique*, en évitant soigneusement de mettre en valeur les choix qui sous-tendent l'élaboration des solutions aux problèmes techniques, les rapports de forces qui forment l'essentiel de toute vie politique, les différentes échelles de valeurs — ou projets sur l'homme — qui vont permettre de choisir entre deux ou trois solutions ;
- *être source de scepticisme*, en prétendant sous prétexte d'objectivité que « tout se vaut », que « rien ne change » et autres sornettes que l'on entend couramment ;
- *être inexistante* : le contexte actuel peut accentuer un risque dont l'origine profonde est l'incertitude sur les finalités et les méthodes de l'instruction civique, renforcée par un masochisme de l'incompétence ;
- *être facultative* : l'instruction civique serait remplacée par une initiation économique et sociologique parfaitement apolitique, et le politique serait relégué au foyer socio-éducatif où il ne concernerait qu'une partie des élèves et où il prendrait le visage de la table ronde à quatre interlocuteurs de bords différents, s'invectivant copieusement et en général sur des aspects mineurs. Il n'est pas besoin d'être grand clerc pour prédire en ce cas des résultats néfastes.

Autant dire que l'instruction civique doit naviguer en permanence entre les écueils. Elle est pourtant indispensable. Il est vrai que les autres disciplines, et l'histoire et la géographie plus particulièrement, sont indirectement éducatrices de la conscience politique. Cependant, la transposition sur le terrain de l'actualité des méthodes et des préoccupations ainsi acquises ne se fait pas automatiquement. Il faut pour cela — et c'est la tâche de l'instruction civique — un apprentissage autonome et l'étude pour elle-même des mécanismes économiques, sociaux et politiques contemporains.

Pour qui désire aller de l'avant, les *problèmes* ne manquent pas de surgir.

1° Peut-on étudier l'actualité la plus brûlante ?

La Tchécoslovaquie, le conflit israélo-arabe, l'élection présidentielle, le Vietnam ont-ils leur place à l'Ecole ? et si oui, laquelle ?

Il est plus courant qu'on insiste sur les risques que sur les avantages. Il y a danger d'empoignades, de débats vifs et passionnés, mais au nom de quoi interdirait-on à des jeunes la tolérance que notre société libérale accepte pour les adultes ? On entend dire beaucoup de bêtises par les adultes en de nombreuses occasions, sans les sanctionner ; les élèves ont droit eux aussi à l'erreur, ne serait-ce que pour pouvoir s'y mesurer. Surtout, l'étude de l'actualité est une exigence éducative : c'est sur les problèmes qui ont une dimension passionnelle qu'il faut éduquer, afin d'apprendre à déblayer avec les moyens du bord

une question controversée. Les choix dans la vie quotidienne relèvent aussi de l'irrationnel et il est factice de vouloir tenir les jeunes en dehors de cette réalité. Enfin, taire l'actualité — mais c'est une évidence que de le rappeler — est en soi une prise de position politique, un encouragement à cet apolitisme ambiant que nous dénonçons.

2° Peut-on se passer d'un projet de civilisation commun ?

Toute éducation suppose un projet de civilisation. Le libéralisme du XIX^e siècle en était un. Qu'en est-il aujourd'hui ? Peut-on laisser exprimer des attitudes racistes dans une classe sans réagir ? Si on intervient, au nom de quoi ? Pourquoi sur le racisme et pas sur l'injustice sociale ? Est-il possible de définir un projet commun, acceptable par le plus grand nombre, sans tomber dans le dogmatisme ?

3° Quid du maître ?

Doit-il, comme on le lui demande de plus en plus, annoncer ses options ? Peut-être faut-il s'entendre sur le terme *option*. J'entends par là, non pas l'intervention à tel moment pour dire ; « voilà ce que moi, professeur, et Monsieur Untel, je pense de tel problème », qui elle ne pose aucun problème parce que pratiquée de longue date, mais l'affirmation en début d'année par exemple sous des formules du genre « je suis militant syndicaliste », ou « je suis de gauche » ou « j'appartiens à tel parti politique ou à telle confession ». Deux objections viennent automatiquement à l'esprit et elles sont de poids :

- nous avons à initier à une méthode. Le risque est clair dès lors que nous affirmons une option de ce genre : que l'élève associe la méthode à une orientation politique qu'il déteste, et repoussera l'un avec l'autre ;
- le rapport affectif maître-jeunes se complique par l'introduction de clivages supplémentaires dans la classe.

Il importe cependant de ne pas oublier ce qui a pu motiver de telles demandes dans certaines classes du second cycle. D'abord la question posée au professeur dans un souci de clarté et d'honnêteté : dis-nous qui tu es ? Lorsqu'elle vient de la sorte, et heureusement c'est rare pour l'instant, il est difficile de l'esquiver. Ma réponse — toute provisoire — serait la suivante : dites-moi qui vous êtes et je vous dirai qui je suis. Mais un autre cas peut se présenter : l'existence des bruits de couloir. Des calomnies circulent, des traditions s'installent, et avec des classements religieux et politiques erronés. Cela peut avoir sur le fonctionnement de la classe des conséquences néfastes. Mieux vaut alors que le professeur clarifie la situation. D'ailleurs, le pluralisme des options au sein de l'équipe enseignante relativise l'étiquette personnelle de chacun. En ce domaine, tout est affaire d'opportunité et de tact : aucune attitude n'est exempte d'inconvénients.

4° Quid des parents ?

Certes, il est incontestable que les débats d'actualité, par exemple, constituent un terrain où l'autorité traditionnelle de la famille est battue en brèche (exemple : débat sur la pilule). Remarquons toutefois que dans notre société c'est un fait de civilisation que le recul lent mais général de l'autorité des parents, qui tend à se restreindre comme une peau de chagrin aux dix à douze premières années. Nous sommes bien obligés d'en prendre acte. Et par ailleurs nous ne devons pas trop nous préoccuper des répercussions sur les familles de ce que nous faisons en classe, sous peine de devenir de perpétuels anxieux. Ce qui ne veut pas dire que nous devons faire n'importe quoi, n'importe comment !

5° L'équilibre des élèves

La vie politique est par nature un lieu de conflits : nous devons nous poser la question de la nature des problèmes politiques qui sont le mieux adaptés à chaque âge, à la fois parce que le conflit est supportable et parce qu'il oblige à se dépasser. Nous ne pouvons que renvoyer la question à l'attention de psychologues astucieux.

6° L'apprentissage de l'action politique

L'objectif est tâche de l'Ecole et si oui, à quel niveau ? Quel type d'action politique ? Sur quel terrain ? Je ne prends qu'un exemple : devons-nous accepter l'existence officielle des groupes politiques dont chacun connaît la présence clandestine dans les établissements scolaires ? Il n'est pas sûr qu'il faille immédiatement répondre par la négative.

Le terrain d'apprentissage de l'action politique n'est-il pas la vie du lycée, les élections de délégués, « la participation », la gestion du foyer socio-éducatif ? Mais alors prenons conscience que les adultes envoient sans préparation aucune des jeunes dans des institutions où ils se trouvent devant des administrateurs, des professeurs, des parents sûrs d'eux-mêmes et de leur expérience, habiles à utiliser toutes les ficelles du fonctionnement d'une assemblée. « Rien n'est plus injuste que de traiter également des inégaux » disent quelque part les enfants de Barbiana dans *Lettre à une maîtresse d'Ecole* : n'avons-nous pas à compenser cette inégalité foncière, à apprendre aux élèves la manière de bien lire un budget d'établissement, de modifier un ordre du jour, de se servir des comptes rendus de séances, de faire un point d'ordre, etc... ? Si nous assumons cette responsabilité — et comment y échapper ? — nous allons être accusés de manipuler les jeunes. Il faut le savoir et se contenter de dire que notre abstention permet aussi une manipulation, celle de ceux qui savent : c'est la plus pernicieuse.

DISCUSSION

1° Dolt-on distinguer entre le 1^{er} cycle et le second cycle ?

La coupure que depuis Mai-Juin on semble vouloir trouver naturelle au niveau de la troisième est loin d'être évidente. S'il est certain que les préoccupations des sixième et cinquième sont souvent loin de beaucoup de problèmes contemporains ou vécues au travers d'une imagerie simpliste, au-delà, les problèmes qui intéressent une classe de quatrième et une classe terminale sont souvent identiques, seul le niveau d'appréhension est différent.

2° Quelle part faire au scientifique dans l'instruction civique ?

La question comporte deux réponses. Il importe d'abord de définir pour chaque âge le viatique scientifique (notions, mécanismes) vraiment indispensable, en laissant tout le reste de côté. Mais c'est aussi une attitude d'esprit caractérisée par la volonté de comprendre. Le scientifique ce n'est pas seulement un contenu de corrélations, c'est une sérénité affective qui permet d'acquérir une méthode simple d'étude des problèmes (par exemple, ce principe fondamental de replacer tout problème dans son contexte global : économique, social, culturel, temporel et spatial), et qui postule qu'on ne peut pas dire n'importe quoi, que toute opinion doit être justifiée. Or cette vision scientifique du politique n'est pas encore acquise par les adultes, et d'abord par les enseignants. Elle est cependant essentielle à transmettre.

3° Ambiguïté de la formule « progression des notions »

Elle couvre en effet plusieurs dangers : au nom d'une conception étriquée des facultés d'assimilation des élèves, on peut aboutir à une simplification abusive, anti-éducative parce qu'imagerie d'Epinal ; inversement, ne nous cachons pas que très souvent, sous prétexte de progression, on fait semblant et on impose une démarche d'adulte. En fait, il importe de rappeler l'extraordinaire aptitude à recevoir des jeunes et que toute progression intellectuelle suppose l'acquisition de notions, dont la représentation sera différente, sous le même mot, selon les âges. Il est normal qu'un objet soit appréhendé par un enfant quel que soit son âge avec des visions successives ; la vie suppose que les vocables aient des sens toujours provisoires. Encore faut-il qu'ils en aient un : le problème de notre enseignement est qu'il ne transmet pas toujours des représentations successives à propos d'une notion, mais qu'il emploie très souvent les mots sans qu'ils correspondent en une quelconque manière dans l'esprit des élèves à une vision concrète significative.

4° Un système de valeurs peut-il ou doit-il fonder cette éducation civique ?

Il est très clair qu'une vision de l'homme en société sous-tend le type d'instruction civique que nous essayons de construire. Elle

serait par exemple parfaitement antagoniste du système qui confierait l'initiation politique, économique et sociale de tous les jeunes à un seul individu, disposant librement de tous les moyens d'information. En ce sens, notre visée se situe dans une longue tradition historique occidentale, où émergent lentement les libertés individuelles : des textes jalonnent cet itinéraire (l'*Habeas Corpus*, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, etc...) et constituent des points de référence. Nous participons, que nous le voulions ou non, de la tradition libérale dans ce qu'elle a de meilleur : la liberté de chacun comme facteur de création, comme facteur de vigilance et de conscience affinée. Il en serait autrement dans une autre civilisation.

D'autre part, toute éducation véritable est conduite à un moment ou à un autre, à entrer en conflit avec tous les systèmes de valeurs, toutes les idéologies. C'est ainsi que nous n'avons pas à faire accepter par nos élèves le système de valeurs qu'est l'idéologie du libéralisme économique et politique du XIX^e siècle. Nous avons en permanence à exercer une *attitude critique*, afin de découvrir avec nos élèves les valeurs en train de se modifier, les valeurs qui naissent dans l'histoire. Cet exercice de la liberté en situation ne ménage guère les valeurs communément admises dans notre société, ni les désaccords existant entre les principes admis et la réalité des faits. Une telle perspective comporte un risque : que chaque professeur en faisant porter l'attitude critique sur des valeurs différentes contribue à détruire toute visée cohérente d'avenir dans l'esprit des élèves. Ainsi naît un scepticisme dont la bonne conscience est d'autant plus forte que la méthode qui l'a inculquée revêtait tous les aspects extérieurs de la liberté.

EVENTAIL DE METHODES EN INSTRUCTION CIVIQUE

1. Les finalités.

Il ne s'agit ici que de quelques compléments ou des accents différents qui complètent l'exposé précédent. Trois points importants :

- la mise en œuvre des capacités de création des élèves ;
- la simplicité : il ne faut jamais oublier que des choses qui paraissent évidentes ne le sont pas à des élèves. Par exemple, ce qu'est concrètement un parti, ou une grève. On ne perd jamais son temps à consacrer du temps, beaucoup de temps à l'assimilation d'une notion simple, mais indispensable ;
- l'éducation à l'action.

La mise en œuvre de l'ensemble de ces finalités suppose pour être efficace le respect de quelques règles :

- définir avant tout exercice les règles du jeu, au besoin en les faisant écrire par les élèves. Ainsi on définira précisément les modalités

d'une étude de presse, avant de l'entreprendre, sans hésiter à rentrer dans le détail ;

- mettre en évidence les résultats obtenus après une heure de séance de discussion ou d'exercice : le professeur rappelle en fin d'heure en quelques minutes les conclusions auxquelles on aboutit, les choix qui s'offrent et les points sur lesquels il y a divergence ;
- comment choisir les thèmes étudiés : demander à chaque élève sa liste de sujets ; dresser la liste au tableau des sujets les plus demandés ; s'ils sont encore trop nombreux, faire choisir entre eux en précisant auparavant les avantages et inconvénients de chaque sujet ; ne pas hésiter à intervenir pour proposer d'écarter un thème farfelu ou anachronique.

2. Eventail de méthodes.

— la pratique de l'analyse politique :

- la *séance de discussion* (voir plus haut) ;
- l'*analyse par le professeur*, au pied levé, sans préparation ni dossier, à l'occasion d'un grand événement d'actualité qui a surpris tout le monde ; il est sain que le professeur montre comment, lui, décortique un problème. Il donne alors le témoignage vécu d'une méthode. L'an passé, la crise monétaire de novembre et le refus français de dévaluer en furent souvent l'occasion ;
- la *lecture d'un article bref de journal*, choisi par le professeur pour son intérêt d'information et de débat. Un élève, au bureau, lit l'article à toute la classe. Il est possible ensuite de faire, selon le temps dont on dispose, des exercices très différents : par exemple, la rédaction par chaque élève, en un quart d'heure, d'un résumé en deux ou trois phrases ; le professeur ramasse les copies, en lit quelques-unes à haute voix que la classe critique. C'est un exercice qui forme en même temps les facultés de synthèse et d'analyse, la clarté d'esprit et la capacité de lire un article de journal, en sachant en retenir l'idée centrale. Lorsqu'il n'est pas possible d'y consacrer beaucoup de temps, le professeur et sa classe se bornent à quelques échanges à propos de cet article, de telle sorte que le premier puisse s'assurer qu'il a été compris. Il s'agit alors d'apprendre à discerner l'essentiel d'une information et d'analyser la façon dont le journaliste l'a présentée.
- S'il est plus difficile, dans l'état actuel des choses, de pratiquer ce type d'exercice à partir d'une émission de télévision, il est aisé par contre de le faire à partir de la radio. Il suffit de posséder un *transistor* et d'*écouter avec sa classe un flash d'information* et de pratiquer à ce propos les exercices précédemment cités. A défaut, et s'il y a des problèmes d'horaires, le mieux est d'enregistrer sur *magnétophone* un flash d'information du matin ou un débat.

— *la pratique des instruments de communication :*

- les exercices cités précédemment ;
- *l'étude de presse*. Elle demande davantage de temps et peut se faire de manières diverses :
 - a) prendre *l'éventail des journaux d'une journée* et faire l'étude de la première page, afin de dresser le portrait du lecteur habituel de chacun des journaux à partir des titres et des thèmes développés. Ceci peut aussi se pratiquer sur une matière plus réduite : la place du fait divers ; la sexualité ; la place réservée à l'évasion (bandes dessinées, astrologie, etc...). On a toujours intérêt à limiter l'étude afin de pouvoir la mener à bien en une heure, au plus en deux. La préparation est limitée : répartir les tâches entre les équipes, éventuellement préparer pour chacune d'elles un petit questionnaire qui leur évite les pertes de temps inutiles. Chaque équipe présente un rapport éventuellement suivi d'une discussion ;
 - b) à l'occasion d'un *événement* (élection par exemple) : les différentes équipes recueillent dans un dossier toutes les coupures de presse qui ont trait à l'événement (chaque équipe se spécialise, par exemple sur un journal ou deux) et la classe consacre à leur étude quelques séances à la suite, ce qui suppose que le professeur dispose de la plus totale liberté d'organisation de son horaire global, ce qui est souvent le cas. Chaque équipe utilise la matière dont elle dispose (ce peut être non pas un ou deux journaux sur huit jours, mais un éventail large de journaux sur une ou deux journées) pour préparer de brefs exposés de 5 minutes : si nous conservons l'exemple des élections, ce sera l'étude des différents partis en présence, de leurs programmes, de leurs résultats aux élections, globaux et par régions, des conséquences des résultats pour les vainqueurs et les vaincus, etc... ;
 - c) sur *la présentation du journal et les buts recherchés* : il peut être très intéressant de consacrer une heure à examiner uniquement la présentation du journal, de découvrir les trucs qui attirent l'œil du lecteur, d'examiner ce qui est ainsi mis en valeur, de rechercher pourquoi, de voir le rôle du blanc, du noir, de la couleur, de la photo, du dessin, etc... ;

— *la découverte d'une situation concrète.*

Le moyen peut en être fourni par une *séance de lecture*. Elle peut utiliser le roman ou le très bon article de journal, vivant et coloré ou l'enquête bien documentée.

Une équipe est chargée, un trimestre à l'avance, de prendre connaissance de l'ouvrage¹, de choisir de longs passages significatifs (on

¹ Par exemple, sur le sous-développement, J. de CASTRO, *Des Crabes et des Hommes* ; voir à ce sujet l'article de Thérèse COUSIN, dans le numéro 31, octobre-novembre 1968, d'*Enseignement* 70.

peut leur proposer, lorsqu'on en dispose, un découpage déjà éprouvé, en les laissant libres de le modifier) et de faire une lecture préalable ; le jour dit, un ou deux élèves, au bureau, lisent sobrement ces passages à leurs camarades sans commentaire pendant une demi-heure ; la fin de la séance est consacrée à une brève discussion qui permet de souligner les thèmes abordés. Le titre de l'ouvrage, le nom de l'auteur, la date sont les seules données notées par les élèves sur leur cahier. Il n'est pas indispensable que le professeur ait lu lui-même les ouvrages ainsi présentés (pourvu qu'au moment du choix il ait de sérieuses garanties sur leur qualité). Il en écoute les passages avec toute la classe et son rôle est d'aider les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont lu ou entendu.

— *l'éducation à l'action.*

C'est un domaine vaste et difficile. Pourtant deux secteurs offrent un terrain de choix :

- a) *l'Ecole* : il est de notre responsabilité d'aider nos élèves à se situer dans leur école, à en connaître les mécanismes : la place de l'enseignant, de l'élève, du proviseur, les contraintes et les libertés dont chacun dispose même, et surtout, s'il les ignore. Il y a tout un monde que nous considérons trop souvent comme acquis parce que très proche. Or rien n'est plus faux. Il importe tout autant de mettre les élèves dans des conditions pratiques telles qu'elles leur permettent de découvrir ce qu'ils veulent faire de leurs délégués, les droits qui sont les leurs, les moyens qu'ils peuvent utiliser pour aboutir à un objectif, en analysant leurs avantages et leurs inconvénients. Sinon, sous couvert de « responsabilités », de « libertés », d'« autodiscipline » et de « participation », nous ne faisons découvrir aux élèves que des comédies qui les écœurent ou des obstacles en apparence insurmontables, tandis que les adultes de tous poils se moquent de l'incapacité des jeunes à réaliser leurs ambitions, sans voir que ce sont eux les premiers responsables parce qu'ils ne fournissent pas aux élèves les instruments qui donnent prise sur les hommes et les choses.

Ceci suppose que nous informions sur l'Ecole, très simplement, en quelques heures ; que nous offrions aux élèves tout un jeu de techniques — beaucoup des méthodes citées ici y contribuent — qui permettent de dégager des décisions collectives rapidement et efficacement, et ensuite de les mener à bien ; que nous réservions des séances dans l'année pour la discussion entre élèves sous leur propre responsabilité, afin de leur permettre de réfléchir entre eux sur l'organisation de la classe, les initiatives possibles, la vie de l'établissement (une équipe prépare un questionnaire diffusé auprès de tous les élèves de la classe plusieurs jours avant la séance ; un rapporteur de l'équipe dirige la discussion générale sur les résultats de cette enquête). Le bilan du trimestre ou celui de l'année peuvent aussi constituer des thèmes très riches ;

- b) *la Ville* : c'est une banalité de rappeler l'importance du phénomène urbain et sa proximité. Or la ville où se situe l'établissement scolaire peut être un domaine d'action à la portée des élèves, à condition que l'on sache éviter un certain nombre de traquenards (comme l'exploitation par un groupe politique). La fabrication d'une *exposition* sur la ville qui demande en réalité très peu de moyens matériels (des feuilles de papier à dessin, des ciseaux, de la colle, des planches de sigles conventionnels trouvables maintenant dans toutes les librairies, des punaises, de la documentation — cf. le syndicat d'initiative, la mairie, l'annuaire téléphonique, éventuellement le bulletin municipal, les brochures publiées sur la ville —, un ou deux appareils photographiques, etc...). Les élèves répartis en équipes réalisent en quatre ou huit heures d'affilée les panneaux. Ceux-ci peuvent ensuite être pris en charge par la classe pour réaliser une exposition pour le lycée, à la maison des jeunes, pour des réunions de quartier, etc...

— *la découverte du monde extérieur à l'Ecole* :

- a) sous la forme d'*enquêtes*. Pour qu'elles débouchent sur des résultats palpables, il faut préalablement mettre au point très précisément les techniques utilisables avec la classe, car on ne s'improvise pas enquêteur ; d'autre part, il est très important à la fois de définir des objectifs d'enquête très simples, facilement accessibles, auprès d'un public d'enquêtés que l'on sait accueillant et loquace. Le plus commode est souvent de faire appel aux parents des élèves de la classe ;
- b) l'intervention, une, deux ou trois fois dans l'année, d'une *personnalité extérieure* dans la classe (et non au foyer socio-culturel) : le chef d'entreprise, le syndicaliste, le journaliste, l'urbaniste, l'ingénieur, etc... qui vient répondre à des questions préparées et parler de son expérience, de son métier. La seule précaution à prendre — en dehors des formalités administratives qui peuvent représenter un obstacle insurmontable — est de bien connaître l'invité pour être sûr de ses qualités de présence humaine et de son aptitude à se situer au niveau de la classe.
- c) la *visite* d'une entreprise industrielle ou agricole, d'une gare, d'un journal, etc... à vrai dire, les obstacles matériels (autorisations, transports, coût, absence d'un temps prévu dans l'horaire) rendent le plus souvent impossible ou trop coûteux en énergie ce type d'exercice, pourtant fructueux. Mieux vaut ne rien faire dans ce domaine, plutôt que de s'y épuiser.

DISCUSSION

Elle a mis en valeur d'abord des précisions sur l'*enquête*. Il est très utile pour les élèves de disposer d'une lettre à en-tête de l'établissement scolaire avec tampon, donnant les motifs de l'enquête et son cadre d'utilisation, afin de lever la méfiance qu'ils peuvent rencontrer.

Deux exemples d'enquête ont été cités :

- sur les élections locales, avec usage du magnétoscope et même de prises de vue cinématographiques ;
- en classe terminale, avec magnétophone, sur les souvenirs des gens sur le Front Populaire ; très révélatrice des attitudes des Français de 1969 à l'égard de cet événement, cette enquête a permis une découverte passionnante de la tradition orale et des images différentes qu'il évoquait.

D'autre part, une solution existe au problème, toujours délicat, de la pénétration dans l'établissement scolaire d'une *personnalité* qui lui est extérieure : l'un d'entre nous pratique en effet depuis plusieurs années le système suivant : ayant fait venir dans sa classe un journaliste une année, il a enregistré le débat au magnétophone, et depuis il le réutilise, à la fois comme élément d'information et comme occasion de critique sur la tenue du débat lui-même. On peut donc très bien envisager que le professeur aille interviewer une personnalité, ou qu'un élève le fasse : l'interview est ensuite réutilisable à volonté, avec des moyens et un effort très limités.

LA FORMATION INITIALE ET PERMANENTE DES PROFESSEURS D'HISTOIRE ET DE GEOGRAPHIE DANS LE DOMAINE DE L'INSTRUCTION CIVIQUE

INTRODUCTION — Jean LECVIA

Deux conditions doivent être remplies par l'enseignant :

- 1° *qu'il comprenne lui-même le monde qui l'entoure* : ceci ne veut pas dire qu'il doive être nécessairement un militant, encore que cette expérience soit utile, mais seulement qu'il ne soit pas totalement ignare. Sa formation devrait s'orienter autour de quelques axes :
 - l'apprentissage des moyens de communication : qu'il connaisse la façon dont on fait un journal, une émission de radio ou de télévision, qu'il sache la critiquer, etc... et qu'il ait le goût, lui-même, d'être informé quotidiennement, sans cependant se laisser envahir ;
 - qu'il sache décortiquer un problème ;
 - qu'il possède un vocabulaire minimum et connaisse les mécanismes les plus importants de la vie économique, sociale et politique.Or tout ceci n'est pas inné ; il faut permettre au futur enseignant de l'acquérir ;
- 2° *que l'enseignant ait lui-même l'expérience du travail collectif* dans l'exercice de son métier et qu'il ne soit pas un *irresponsable social*. Pour être éducateur à la vie collective et à la responsabilité, on ne peut pas être isolé dans son lycée, dans sa ville, sans contacts avec

les autres univers adultes. Il faut donc que l'enseignant se réserve du temps libre pour avoir des rapports solides avec autrui (ses collègues, les autres milieux) et sortir d'un isolement qui demeure encore fréquent.

Les *solutions* dépendent à la fois d'une politique nationale et de l'effort de chacun, l'absence de l'une ne justifiant pas l'inexistence de l'autre :

- a) du *temps libre* : il nous faut nous libérer de scrupules professionnels aliénants et mal placés, qui sont à l'opposé de la conscience professionnelle, afin de retrouver une liberté d'esprit, condition de toute innovation ;
- b) des *Institutions* : cf. sur ce point l'article de R. CHAPUIS dans le n° 30 d'*Enseignement* 70, Mai-Juin 1968 ;
- c) en attendant, l'utilisation des *associations* qui offrent des stages de formation, initiant à un domaine inconnu (par exemple l'urbanisme) et à des techniques (l'étude de presse par exemple).
- d) par une auto-formation au plan de l'*établissement* ou du *groupe d'établissements* : il est possible d'organiser un week-end de travail, bien préparé, dont le menu a été composé par les participants, faisant appel à la collaboration de personnes compétentes, où le temps se partage entre une réflexion sur le fond et l'acquisition par l'expérience de certaines techniques. Ce n'est qu'en voyant pratiquer, par exemple, la technique de la séance de lecture qu'on comprend ce que c'est, ce qu'on peut en tirer, et surtout qu'on acquiert l'audace de l'utiliser en classe.

DISCUSSION

Le débat a surtout porté sur l'orientation actuelle des études dans le supérieur : un exemple a été donné d'une U.E.R. d'Histoire (celle de Lille) qui a introduit dans le programme de première année d'Histoire une question d'actualité (Ex. : la Tchécoslovaquie) ; surtout le problème est celui de l'interdisciplinarité : le souhaitable serait que la formation de l'Historien-Géographe dans le supérieur comprenne une initiation obligatoire dans le domaine de la sociologie, de la science politique, de l'économie, initiation conçue dans l'axe d'une formation historique et géographique ouverte. Il pourrait en être de même dans les autres disciplines.

Ce compte rendu a été rédigé par Jean LECUIR, avec la collaboration de Christiane ROUCHIT.