

## Le « pas de côté » du lycée expérimental de Saint-Nazaire

**E**N FÉVRIER 1997, le lycée expérimental de Saint-Nazaire fêtera ses quinze ans. Nous avons retracé dans un précédent numéro des *Cahiers pédagogiques* (« Modes et dérives en pédagogie », numéro 330) les avatars, les questions, les doutes qui ont été notre lot et exprimé les principes que nous défendons. Aujourd'hui, ce *Cahier*, qu'une partie de notre équipe a coordonné, pose, à partir de notre expérience, la question de la *démarche innovante*.

En lançant cette expérience dès 1981, les membres de l'équipe éducative et les élèves n'entendaient pas se retirer du monde, ils n'entendaient pas non plus mettre en œuvre des hypothèses préalables pour les vérifier et les généraliser, mais ils voulaient répondre « sur le terrain », d'une façon pragmatique et empirique, à des questions qu'ils ressentaient, pourrait-on dire, de manière épidermique.

Ils pensent depuis toujours que ces questions ne sont pas différentes de celles que se posent les acteurs de l'ensemble du système éducatif, et, par conséquent, qu'elles ne sont pas différentes des questions que celui-ci pose à la société française.

Pourtant, en accordant à des enseignants le droit de construire eux-mêmes leur lycée, le ministre Alain SAVARY a changé les données de l'innovation dans l'Éducation nationale. D'emblée, en effet, la communauté éducative du futur lycée de Saint-Nazaire s'est trouvée devant la nécessité de résoudre les questions concernant l'organisation des structures éducatives, le découpage du savoir et les interactions entre ces deux niveaux de l'institution

scolaire. Ce sont ces questions que nous avons à notre tour proposées à la réflexion des contributeurs de ce *Cahier*.

Le dernier chapitre de ce dossier rassemble des témoignages qui montrent, mieux sans doute que des documents théoriques, quelles sont, au quotidien, les réponses que nous tentons d'apporter dans le cadre du fonctionnement de ce lycée pas ordinaire.

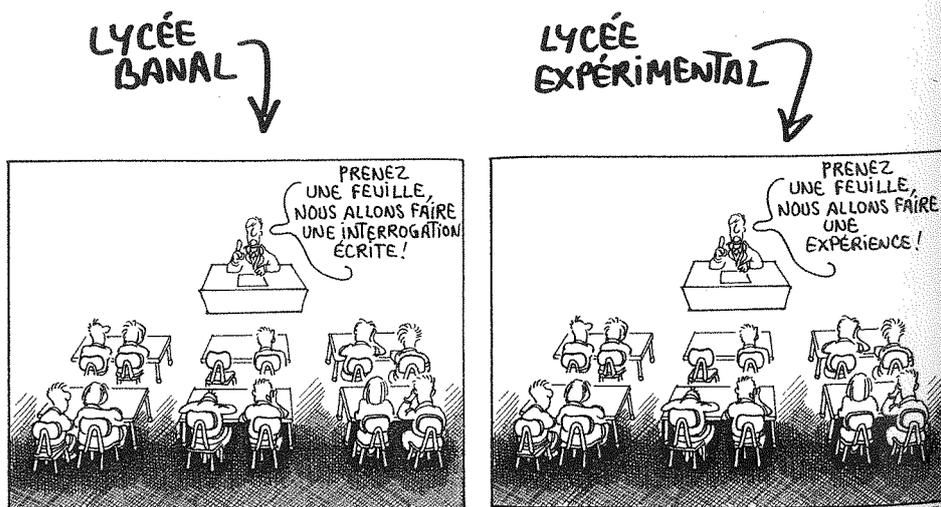
Le 26 juin 1981, Gabriel COHN-BENDIT publie, dans *Libération* une « Lettre ouverte au camarade ministre de l'Éducation ». Il y est écrit notamment : « L'unité du service public de l'Éducation nationale à laquelle je suis attaché ne doit pas uniquement porter sur les différents ordres d'enseignement : classique, moderne ou technique, mais aussi sur les méthodes et les relations que les individus enseignants et enseignés établissent entre eux [...]. L'école, telle qu'elle est, a échoué avec certains jeunes (et, encore une fois, je

ne dis pas avec tous !). Alors, laissez-nous chercher, inventer. Nos échecs, mais aussi nos réussites seront profitables à tous. »

- Au mois de juillet 1981, Alain SAVARY donne rendez-vous à Gabriel COHN-BENDIT et à André DANIEL.
- Au mois de septembre 1981, le projet d'un lycée différent est lancé.
- En février 1982, le centre expérimental de Saint-Nazaire ouvre ses portes.
- Trois autres projets ouvriront en 1983 :
  - le lycée autogéré de Paris ;
  - le collège et lycée d'Hérouville-Saint-Clair ;
  - le lycée d'Oléron.

Ces quatre lycées fonctionnent toujours selon des principes et des structures qui, comme l'a montré une récente édition d'« Envoyé spécial », ont évolué sensiblement d'un établissement à l'autre.

Dessin de Plantu, extrait de *Wolfgang, tu feras informatique*, La Découverte-Le Monde ©.



## Bref retour sur le passé

*Jacques GIFFARD est plus que le fonctionnaire du « petit service compétent » chargé de gérer la mise en place du projet de Saint-Nazaire. Il reste pour nous une sorte de père compréhensif et intransigeant dont la confiance nous a aidés à croire possible et à prendre au sérieux ce qui, dans les premiers temps, nous apparaissait à nous-mêmes comme une entreprise insensée...*

**N**OUS SOMMES en juin 1981. François MITTERRAND vient d'être élu président de la République et le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Alain SAVARY, reçoit une lettre adressée au « camarade ministre ». C'est cette forme d'interpellation qu'a choisie Gabriel COHN-BENDIT pour présenter au ministère, au nom d'un collectif d'enseignants, un projet pédagogique d'une réelle audace novatrice : il s'agit, en effet, de permettre l'ouverture d'un établissement expérimental puis de prendre en charge son fonctionnement dans le cadre de l'enseignement public. Cet établissement présenterait deux originalités majeures : d'une part, il serait cogéré par les élèves et les professeurs dans tous les aspects de son fonctionnement et, d'autre part, le contenu des enseignements résulterait d'une négociation individuelle entre apprenants et formateurs. Il ferait ensuite l'objet d'une pédagogie du contrat ainsi que d'une évaluation formative.

Gabriel COHN-BENDIT demandait que le « camarade ministre » lui trouve, à l'occasion de la réorganisation du ministère, « un petit service compétent avec lequel nous pourrions discuter concrètement d'un projet de ce genre... »

Il se trouve qu'un des conseillers au cabinet du ministre connaissait l'existence au sein de la Direction des lycées d'un « bureau des actions éducatives spécifiques » d'où étaient déjà sortis quelques projets novateurs et qui semblait pouvoir être ce « petit service compétent ».

Contact fut pris un jour de septembre 1981, à Nantes, entre l'équipe pédagogique du projet et les représentants de l'administration centrale, issus de ce bureau dont le responsable avait reçu pour mission d'étudier et d'apprécier les différents aspects de ce projet.

S'ouvrit alors une période pendant laquelle chacun des interlocuteurs eut le sentiment de vivre contradictoirement de multiples va-et-vient entre l'utopie créatrice et les réalités contingentes.

De septembre à décembre, la concertation se poursuivit donc afin de parvenir ensemble à un projet précisant *in fine* la nature et l'importance des divers moyens à mettre en œuvre (postes budgétaires et crédits de fonctionnement pour l'essentiel).

Une des difficultés majeures à surmonter concernait le statut administratif de la structure éducative qui allait se mettre en place : elle n'avait, en effet, pas d'existence reconnue dans le cadre de la carte scolaire et ne pouvait donc recevoir aucun des moyens de fonctionnement mis à sa disposition. De plus, le caractère expérimental du projet éducatif commandait l'attente d'une évaluation des résultats avant toute décision administrative.

La difficulté fut cependant rapidement surmontée par recours à une mesure inspirée des procédures de la formation continue pour adultes. Il suffisait de trouver un établissement de second degré qui accepterait de jouer le rôle d'établissement d'appui, ce qui signifiait qu'il abriterait la structure expéri-

mentale tout en laissant autonomie complète de fonctionnement à l'équipe pédagogique du projet. Il revint à cette équipe, et ce fut fait au lycée polyvalent de Saint-Nazaire, de trouver le proviseur acceptant en pleine responsabilité administrative, de jouer ce rôle charnière.

C'est ainsi qu'en décembre 1981, le projet éducatif mûrement travaillé et mis en état de fonctionner au sein de l'Éducation nationale put être présenté au ministre afin d'obtenir un accord officiel. Deux jours avant Noël, une réunion eut lieu dans le bureau du directeur de cabinet, à l'issue de laquelle Alain SAVARY vint saluer les représentants de l'équipe éducative ainsi que les responsables de la négociation menée en son nom.

Quinze ans plus tard, il reste encore dans l'esprit des participants à l'élaboration de ce projet le souvenir d'une période au cours de laquelle la capacité d'écoute de l'autre et la volonté commune d'aboutir ont permis de surmonter la rigidité des structures et des textes réglementaires trop souvent alibi de la routine ou source de découragement.

Jacques Giffard est ancien chef de bureau au ministère de l'Éducation nationale, chargé de l'étude du projet des lycées expérimentaux.



# Projet d'établissement

**L**E LYCÉE EXPÉRIMENTAL de Saint-Nazaire est un établissement public assurant une formation de second cycle de l'enseignement secondaire. Il regroupe des enseignants volontaires qui constituent la collectivité « équipe éducative » et des élèves volontaires qui constituent la collectivité « élèves ». La reconnaissance mutuelle de ces deux collectivités et leur volonté de travailler en commun constituent la communauté éducative.

Les règles de fonctionnement de la communauté éducative sont fondées sur le principe de la collégialité : les pouvoirs s'exercent au sein des deux collectivités qui décident en commun. Enseignants et élèves ont choisi librement de participer au projet éducatif : ce choix implique une adhésion librement consentie au projet lui-même et la volonté de participer à sa mise en œuvre.

Le principe directeur du projet éducatif du lycée expérimental de Saint-Nazaire est que chaque élève construit sa propre formation : il définit ses objectifs, il participe à la programmation, au suivi et à l'évaluation des activités de formation.

Cette construction s'élabore dans la confrontation entre les intérêts personnels de l'élève, les objectifs de la communauté éducative et les contraintes de la réalité. Les deux collectivités construisent en commun le cadre institutionnel de cette confrontation.

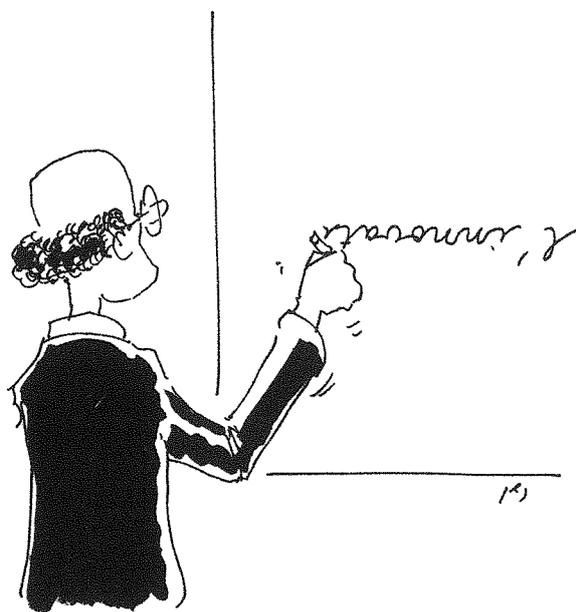
La collectivité « équipe éducative » et la collectivité « élèves » sont investies de rôles spécifiques. Les enseignants, au sein de la collectivité « équipe éducative », définissent les objectifs généraux de formation aux différents stades de cette formation. Les élèves, à partir de leurs intérêts particuliers, exprimés en des lieux collectifs de formation, élaborent des activités qu'ils programment en concertation avec l'équipe éducative.

Ces activités regroupent des élèves volontaires et des membres de l'équipe éducative désignés.

La définition des rôles respectifs des deux communautés et l'organisation de leur travail en commun constituent la cogestion de l'institution. Cette cogestion implique que chaque collectivité respecte les décisions prises en commun.

Le fonctionnement des activités de formation nécessite la gestion des services, de la vie communautaire et des relations avec l'extérieur ; les décisions concernant cette gestion sont prises par une instance où siègent, à égalité de droits, des représentants désignés de l'équipe éducative et des élèves. Cette instance établit les règles de fonctionnement de la communauté.

Elle délègue à une instance exécutive, composée d'enseignants et d'élèves, la responsabilité de mettre en pratique ses décisions, d'assurer les services et de mener les actions nécessaires au fonctionnement prévu des activités de formation.



Jean-Paul CLOSQUINET

## Itinéraire

# L'innovation : non... Mais oui !

*Du collège Pablo Picasso, en Seine-Saint-Denis, au lycée expérimental de Saint-Nazaire : l'itinéraire d'un membre de l'équipe éducative qui fait la part entre une innovation-fuite en avant et une attitude d'interrogation permanente qui engage à toutes les remises en question*

**A**PRÈS AVOIR travaillé dix ans en banlieue parisienne dans un collège de ZEP, quatre ans dans un collège de campagne et être, depuis maintenant quatre ans, au lycée expérimental de Saint-Nazaire, je me demande si l'innovation n'est pas simplement un aspect de la dialectique qui oppose les valeurs de l'enseignant que je suis et ce que je peux mettre en œuvre pour effectuer mon travail dans un système donné. En effet, dès que j'ai commencé à enseigner en Seine-Saint-Denis en tant que débutant, j'ai vite compris ma situation :

- Mes idées sur la formation mettaient en avant l'autonomie des élèves autant par rapport à la vie de la classe que par rapport aux connaissances. Ces idées se fondaient sur le respect mutuel que se doivent des profs et des élèves égaux en droit.
- J'avais pour mission de former ces jeunes de collège afin qu'ils acquièrent un minimum de culture générale.
- Mais je devais, par là, « orienter » les élèves, c'est-à-dire les évacuer vers l'hypothétique place qu'est sensé leur réserver notre belle société...

### Fuite en avant

J'ai alors opté pour une sorte de fuite en avant qui consistait à saisir toutes les occasions de faire autrement : refus d'inspection ; licence en sciences de l'éducation au lieu d'une licence de maths qui m'aurait permis d'être intégré dans le corps des certifiés ;

multiples stages avec la MAFPEN ; animations dans le cadre du foyer socio-éducatif ; participation à des travaux *multi-trans-pluri-disciplinaires* en équipe sur une ou plusieurs classes ; mise en demeure aux élèves de faire autrement : « Vous vous comportez comme si ce qui se passe pendant l'heure de cours n'était pas votre problème. J'ai donc décidé que, si quelque chose se faisait maintenant pendant nos quatre heures hebdomadaires de maths, ce serait uniquement après un accord entre vous et moi. J'attends vos propositions. »

Je dirais maintenant que j'ai essayé ainsi d'aménager des lieux et des temps où je pouvais travailler avec les élèves sans entrer en contradiction avec les buts que j'estimais être ceux de mon métier d'enseignant... et sans négliger la moindre occasion de bousculer au passage le conservatisme institutionnel de l'administration et des collèges.

### 1981, la gauche...

Sur un autre plan, l'arrivée de la gauche au pouvoir, en 1981, me semble une source d'enseignements intéressants. Sous le dernier gouvernement GISCARD D'ESTAÏN, la salle des profs du collège P. Picasso où je travaillais était révoltée par toutes les insidieuses tentatives de nous faire travailler plus avec toujours moins de moyens. Pourtant, il était encore possible de rêver à un monde meilleur où l'on nous accorderait les moyens que nous demandions afin de travailler dans de bonnes

conditions. L'arrivée des SAVARY, LEGRAND, SCHWARTZ... a bousculé tout cela. Les profs, qui, par réaction, s'activaient pour défendre leurs acquis et pour refuser toute nouveauté de peur de créer ce qu'ils appelaient « un précédent », se comportaient, en fait, comme des conservateurs, même s'ils se déclaraient « de gauche ».

Un jeu subtil s'est alors installé entre les individus et les institutions. En effet, comment être réformiste à partir de structures conservatrices ? Comment l'école peut-elle mettre en avant, dans son enseignement, le concept de démocratie républicaine quand son fonctionnement prévoit si peu d'instances démocratiques à l'usage des élèves ? Nous avons tous en tête cette caricature de démocratie que constituent bien souvent les conseils de classe.

### S'échapper

Je pense que l'innovation est un des éléments de ce jeu subtil. Enfermé dans ces contradictions, l'enseignant peut être tenté de s'en sortir en innovant à tour de bras, en se lançant dans les études en sciences de l'éducation, en courant derrière les formations, les stages MAFPEN ou les mouvements pédagogiques qui bousculent les habitudes pour oublier le passé et croire aux *lendemains qui chantent*. Mais si, dans ce cas, les changements et les évolutions sont très incertains, on peut admettre comme positif le fait que celui qui réussit à « s'échapper » ainsi vit peut-être mieux sa situation.



Au lycée expérimental de Saint-Nazaire, l'innovation, ce n'est pas faire du nouveau. C'est peut-être même l'inverse ! Innover, dans ce lycée, c'est accepter de se poser toujours ces mêmes questions qui nous permettent, avec les élèves, de nous inscrire dans l'histoire, en sachant que ces questions n'ont pas de réponses collectives mais que seule la réflexion collective permet des réponses individuelles. Travailler NEWTON et la mécanique classique ou HERTZ et la propagation des ondes en première scientifique n'a de sens, pour moi, que si cela permet aussi de répondre aux questions que les hommes se posent depuis toujours sur leur histoire. D'où je viens ? Qu'est-ce que je fais là ? Où cela me mène-t-il ? Ce sont ces questions qui permettent de donner du sens au travail de chacun. Je dirais que faire du nouveau n'a aucun sens, ce qui en a c'est de *faire* avec des élèves nouveaux, c'est de considérer que le travail d'enseignant est un éternel recommencement dans la mesure où il est toujours différent.

### Saint-Nazaire et la création du sens

L'école ne fera pas l'économie du sens. Non point qu'elle doive en imposer un, mais elle doit permettre à chacun de construire son propre sens. En fait,

peu importent les contenus abordés pourvu qu'ils correspondent à de vraies questions. À mon sens, l'élève doit pouvoir choisir un chemin compatible avec des valeurs morales, humanistes et démocratiques qui le placent au centre de son projet de formation et qui lui demandent de connaître les droits et les devoirs attendants à ce choix. Ainsi sortirons-nous peut-être du modèle unique développé à l'école : celui de la réussite économique, celui des gagners (« Les gagners sont les fabricants de perdants » dit A. JACQUARD) celui de l'utilitaire (la filière qui permet de gagner le plus d'argent).

L'échec scolaire est constitutif et constituant dans notre société car il permet l'interaction entre un système éducatif : l'école et le système économique libéral fondés, schématiquement, sur le développement capitaliste. De ce fait lutter uniquement contre l'échec scolaire est une illusion qui condamne toute tentative à une impuissance chronique. De plus cette impuissance est distordue par le discours politique dominant qui affirme que si l'école doit s'adapter au monde, elle doit aussi permettre la réussite de tous. L'innovation dans ce cas n'est plus qu'un gadget avec lequel l'institution est d'autant plus magnanime qu'elle ne prend aucun risque.

## Pédagogie et politique

Comment prôner la réussite de tous alors qu'elle est impossible, du fait que les critères de réussites semblent plus attachés au domaine économique qu'à celui de la formation générale ? Quelle est cette école à laquelle nous participons ? N'avons-nous donc pas autre chose à proposer à nos enfants, à nos élèves ?

D'autres voies seront à explorer, en particulier celle qui unit pouvoir et savoir, celle qui lie le pédagogique au politique dans un rapport si étroit qu'il est bien difficile de les distinguer autrement que pour les nécessités de l'analyse.

Il faut, en effet, donner aux équipes éducatives (enseignants et ATOS), un vrai pouvoir dans un cadre défini par l'institution qui fixe les grands axes du travail. Ces équipes devraient bénéficier alors de la plus grande liberté pour organiser leur travail et leur lieu de travail en étroite collaboration avec les élèves, afin de prendre en compte les différents chemins que souhaitent emprunter ces derniers. Reste à prévoir une évaluation de ce qui se fait dans chaque établissement, sous une forme à inventer, en collaboration avec toutes les parties concernées. Le chemin dont il est question n'est pas, en effet, prévu à l'avance par des adultes pour des élèves mais à construire par l'élève avec l'aide des adultes.

Mais voilà. Il va falloir que tous autant que nous sommes, nous acceptions le risque, toujours hors garanties, inhérent au sens de la vie et à l'éducation : celui de nous tromper !

Pour finir, je dirais que je jouis pleinement de ma situation exceptionnelle, celle d'être à la fois coauteur et acteur du lycée cogéré de Saint-Nazaire, avec toutes les difficultés et toutes les responsabilités que cela suppose.

Jean-Paul Closquinet est membre de  
l'équipe éducative du lycée  
expérimental de Saint-Nazaire.



## L'autodidacte allait à l'école

Entre cadrage rigoureux et démarche heuristique, l'« atelier » trouve une forme dont Guy FILLION tente ici de décrire l'esprit, proche d'un vécu qui résiste à toute définition

**P**ARMI LES QUESTIONS que, lors d'une session de travail, le groupe de coordination de ce *Cahier* avait posées à l'équipe éducative du lycée expérimental, j'avais choisi celle qui concerne la pluridisciplinarité, développant l'idée que, dans ce que nous essayons de faire au lycée, cette spécificité éveillait en moi beaucoup d'échos.

J'avais brièvement brodé autour de l'idée que je me considérais comme un « autodidacte très scolarisé ». Une plongée dans mes souvenirs d'enfance et d'adolescence me permet, en effet, de mettre en rapport, d'un côté la masse de ce que j'avais acquis par des lectures de tous ordres, sans guidage ni contrôle, la variété des rencontres de gens très divers que j'écoutais beaucoup, la quantité de voyages, la multiplicité des films consommés très précocement et très immodérément et, de l'autre, le filtre de l'école primaire puis du lycée (très traditionnel) où je sais avoir sans cesse amené ce que je récoltais pêle-mêle à l'extérieur et où, à quelques exceptions près dont je me souviens encore, j'ai le sentiment d'avoir toujours trouvé des enseignants réceptifs à mes élucubrations. Ces maîtres-là ont su utiliser mes propos pour y trier, relancer un débat, rejeter gentiment les scories et proposer des élargissements, prolonger des éléments de ce que j'apportais par des éléments de leur enseignement. Rien de bien extraordinaire si l'on y réfléchit un peu, mais qui m'a toujours permis de ne jamais considérer comme contradictoires ces deux modes d'acquisition du savoir.

J'ai l'impression que certains ateliers du lycée expérimental offrent à nos

élèves quelque chose de proche. Je prendrai comme exemples deux ateliers auxquels j'ai participé récemment et qui, tous deux, utilisaient le cinéma : « Architecture et cinéma à partir de *Mon oncle* de TATI » et « Qu'ont inventé les frères LUMIÈRE ? »

Le premier atelier venait un an après un atelier sur le même thème et consacré à *Jacquot de Nantes* d'Agnès VARDA. Étude précise du décor familial de Jacques DEMY, croquis d'après le film, construction d'une maquette reconstituant le décor puis visite des lieux du tournage à Nantes pour les confronter aux dessins et à la maquette. Cet atelier avait beaucoup plu, sa présentation aux autres élèves, en particulier celle de la maquette, avait fortement intéressé. Un phénomène de bouche à oreille s'était produit, colportant des informations vraies mais bien d'autres aussi de l'ordre du phantasme : on attribuait à cet atelier des choses qui n'y avaient pas été faites. Qu'importe, c'est ce phénomène qui est probablement à l'origine, du côté des élèves, de leur acceptation de la proposition d'un membre de l'équipe éducative de reprendre cet atelier sous une autre forme, en liant l'étude du film de TATI et l'étude du mouvement moderne en architecture : « Ah, c'est comme l'atelier sur *Jacquot de Nantes...* », comme si l'inconscient collectif du lycée était porteur d'une culture implicite, d'un système de référence flou mais présent.

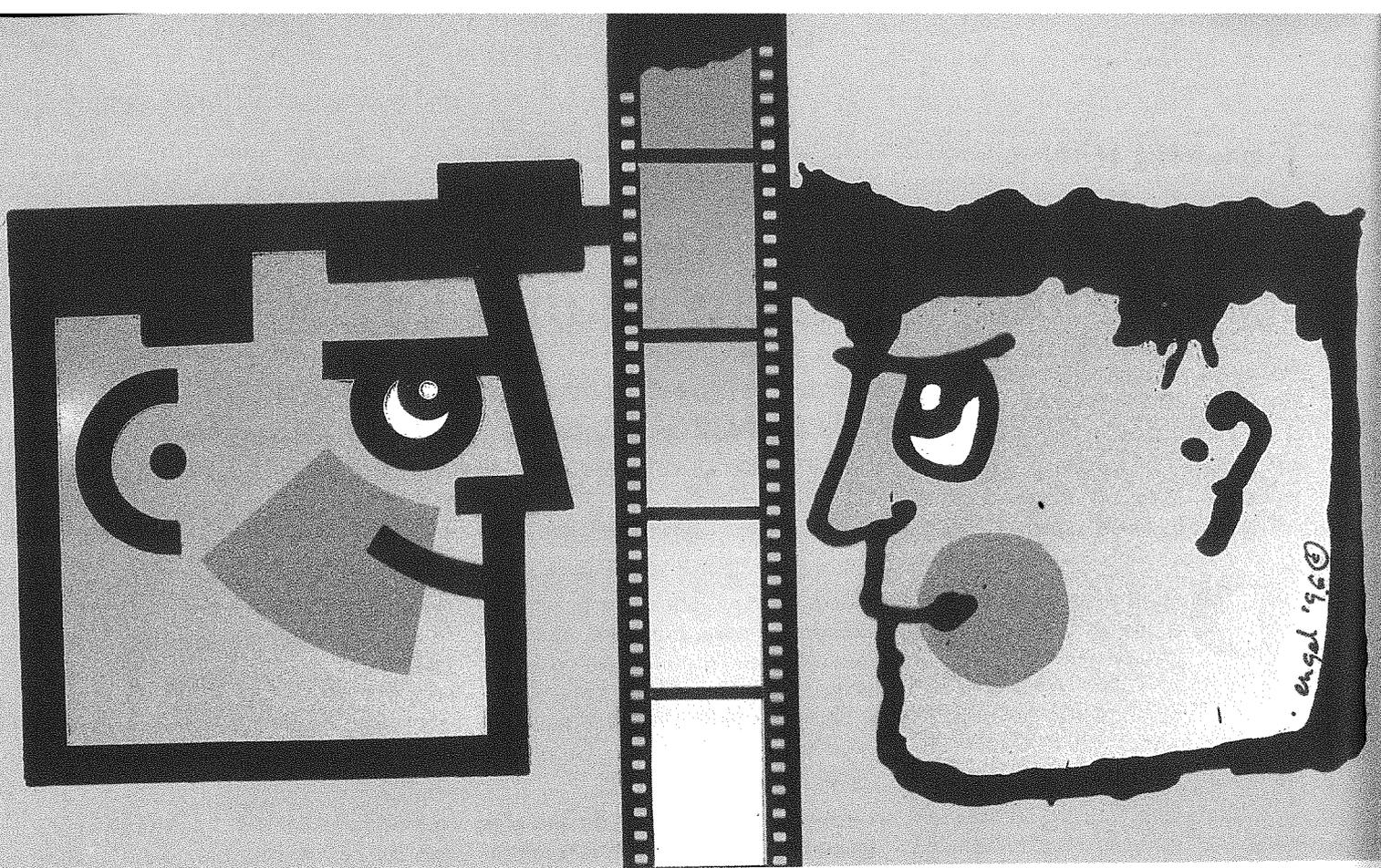
Car, et c'est là que se joue sans doute quelque chose de l'ordre de ce que je signalais plus haut dans mon expérience, aucun des élèves qui ont programmé ce nouvel atelier n'avait participé au premier. Simplement était née, dans le cadre du lycée, une va-

gue idée, issue d'une réalité vécue par d'autres, colportée, rapportée, déformée, mais vivante et porteuse d'interrogations diverses qui se sont retrouvées confusément lors du début de l'atelier sur *Mon oncle*.

De fait, le processus d'étude d'éléments d'architecture à partir des images sur l'écran était bien dans la tête de tous, même si la perplexité était grande sur la possibilité d'établir un lien réel. Car si l'opposition entre l'abstraction des formes de la villa Arpel et l'étrangeté des éléments constituant la maison de M. Hulot sautait aux yeux, leur rapport avec la fonction d'habitation de chacun de ces lieux était source de bien des questions.

De ces questions mal formulées, maladroites, prenant souvent des biais très étonnants, de ces éclairs jaillissant au détour du visionnage d'un plan et s'exprimant dans une interjection, un rire, pouvait émaner, si les deux enseignants étaient assez attentifs pour les entendre et assez disponibles et alertes pour aider à ce qu'ils prennent consistance, un véritable questionnement. Il n'était d'ailleurs pas forcément indispensable d'y trouver une réponse immédiate, que l'on ne peut pas toujours donner, l'important étant d'abord que ces questions soient reconnues, puis classées, que leur soit assignée une place dans d'autres interrogations, voire dans une discipline scolaire classique, et qu'enfin, si la réponse ne peut venir dans le cadre de l'atelier, faute de temps ou de compétence, on puisse au moins indiquer les pistes qui mèneront à la réponse.

Le second atelier « Qu'ont inventé les frères LUMIÈRE ? » a germé dans un terrain bien différent du premier, en de-



hors du lycée, comme beaucoup d'autres. Il était difficile, l'an dernier, de ne pas entendre parler du premier centenaire du cinéma et l'expression « l'invention des frères LUMIÈRE » tournait au cliché médiatique. Au point qu'elle fut prise en compte dans le « département », premier lieu où membres de l'équipe éducative et élèves échangent leurs idées sur les ateliers à faire. Ainsi, au milieu de différentes propositions, on retint celle-ci pour en faire le sujet d'un atelier.

Puis l'information circula pendant quelques jours au cours desquels la communauté put prendre connaissance des orientations des ateliers à venir. Lors du stade suivant, la programmation proprement dite, d'autres élèves se joignirent aux premiers : ils avaient pris connaissance, non seulement du libellé global de l'orientation de l'atelier mais aussi, information supplémentaire, du nom des deux animateurs dont la spécialisation précise déjà un peu plus les compétences qui vont être sollicitées. C'est à ce stade que sont négociés et choisis le libellé définitif de l'atelier et la méthode qui va être employée.

En l'occurrence, dans le titre de l'atelier « Qu'ont inventé les frères LUMIÈRE ? », l'interrogation indique assez bien la volonté d'aller au plus près de ce que

fut l'invention en question et de la replacer dans son contexte. De passer d'un niveau de connaissance vague, « les frères LUMIÈRE ont inventé un appareil et cela a donné naissance au cinéma », à une compréhension claire de ce qu'était cet appareil et de ce que cela a représenté comme avancée technologique à son époque. Tous ces points sont cernés peu à peu, au cours d'échanges qui, bien sûr, ne peuvent partir que des représentations triviales de chacun. Un processus de réflexion est en route, mais qui ne se nourrit encore d'aucune connaissance précise.

La méthode de travail choisie pour l'atelier fut de continuer dans le même esprit de recherche commune. Un article d'une dizaine de pages relatant les différentes inventions conçues par les frères LUMIÈRE servit, avec ses nombreuses illustrations, de base à la réflexion. Chacun lut l'article plusieurs fois et choisit de formuler des questions, soit sur un passage de l'article, soit sur un dessin ou une photo d'un appareil, pour comprendre le contexte d'une recherche (la course du cheval...) ou comment fonctionnait précisément un appareil (le praxinoscope, par exemple). Pour trouver la réponse à ces questions, il fallut procéder à des recherches historiques (sur documents) ou à des manipulations (sur des mi-

roirs, sur un appareil de projection) et avoir recours à des explications d'optique par un des enseignants animateurs.

Ce mode de travail amène, au bout des deux semaines que dure un atelier, à des réponses clairement formulées qui sont l'objet d'un bilan, et à des questions restées sans réponse satisfaisante qui, souvent, à l'issue de l'atelier, sont formulées, répertoriées et continueront de cheminer dans la tête des élèves pour ressortir, ou pas, selon les rencontres, d'autres sollicitations, d'autres discussions éventuellement dans un « département ».

On voit donc qu'il ne s'agit pas, dans ce va-et-vient entre les interrogations des élèves et une mise en forme pour étude, de la vieille lune pédagogique de la vie quotidienne qu'il faudrait utiliser pour la « pédagogiser », mais de créer, par des institutions et des méthodes de travail, les conditions pour que naissent ou soient relayées des questions, quelles que soient leur origine et leur formulation, en faisant le pari que nous aurons les moyens d'en tirer un objet d'étude maniable.

Guy Fillion est membre  
de l'équipe éducative.

## L'école... ou les déboires de Julie

Article paru dans le numéro 2 de L'Irréductible,  
journal du lycée expérimental de Saint-Nazaire,  
à l'occasion d'une semaine internationale

1992. Brest, fin de troisième.

**L**A CONSEILLÈRE d'orientation et maman : « Vous savez, en tant que conseillère, je ne vous conseille pas les BT ! D'ici deux ans, ça n'existera plus, avec les nouvelles réformes. Votre fille ferait mieux de faire une seconde « arts plastiques », elle est bonne en dessin, non ? Suivez mes conseils, je suis conseillère. »

Deux mois plus tard. Avignon, grandes vacances.

Déménager trois semaines avant la rentrée pose un problème lorsqu'il s'agit de trouver un lycée où il reste encore des places. Refusée au lycée Aubanel d'Avignon sous prétexte de surcharge numérique, me voilà à plus de soixante bornes de chez moi, en internat, dans un bled où j'ai jamais mis les pieds.

1993. Apt (le bled où j'avais jamais mis les pieds). Fin de la seconde.

- Maman, je redouble, c'est drôle, non ?
- Mais je le sais, peuchère ! Ils vous laissaient faire n'importe quoi à l'internat !
- Qu'est ce que je vais faire alors ?
- Ce que tu veux, mais, en tout cas, tu ne remettras plus les pieds à Apt.

De toute façon, je ne voulais pas non plus.

Juin 1993. Avignon

Lycée Aubanel : « Votre fille veut faire arts plastiques chez nous ? Et elle redouble sa seconde ? Mais d'où elle vient ? Lycée d'Apt ? Elle n'a qu'à y rester. »

Lycée Mistral (l'autre lycée d'Avignon) : « Votre fille veut entrer dans la section théâtre ? Elle est redoublante ? Vous savez, on prend les troisièmes de préférence ; de toute façon, nous n'avions plus aucune place. »

Mon père est rentré dégoûté ; il déteste les paperasseries, les bureaux et l'administration. Et il ne gueule pas, parce qu'en plus avec sa dégaine de gitan...

Marine, ma copine Marine, elle était à Apt avec moi, en arts plastiques, et elle a aussi redoublé, comme moi la même classe. Tout pareil quoi. Elle habite à Avignon depuis peu. Elle veut elle aussi faire l'option théâtre. « Tu sais, eh bé, y'a plus de place, ils l'ont dit à mon père. »

Et pourtant...

La mère de Marine :

- Bonjour je souhaiterais, n'est-il donc point, inscrire ma fille dans votre établissement.
- Oui, bien sûr, alors il nous reste des places en troisième langue.
- Ah, je regrette, je voudrais qu'elle soit en théâtre.
- Désolé, madame, mais toutes les places sont prises.

La mère de Marine s'énerve :

- Mais comment est-ce possible qu'au sein d'un lycée laïc je ne puisse choisir l'orientation de mon enfant ! J'ai des droits ! Je suis gynécologue tout de même !
- Mais il fallait le dire, madame.

À la rentrée 1993, Marine était en théâtre et moi en troisième langue. Quatre mois plus tard, j'avais abandonné ma troisième langue, le « GJIDezs » et moi, on a pas grand chose à voir.

1994. Troisième trimestre.

Redoubler une classe, et faire une année encore plus mauvaise que celle d'avant peut faire réfléchir.

Alors, je réfléchis et je me dis que je ne suis pas faite pour le « cycle long ». Je me renseigne pour un BEP. En visite dans le lycée, un prof me chope à part et m'explique que, dans dix ans, le BEP

ne vaudra plus rien, et qu'en plus les élèves du « cycle long » ne sont pas aimés par les gens de BEP, car ils passent pour l'élite intellectuelle de la classe. (Moi ? Une élite intellectuelle ? Ben ça !) Et si j'allais au CIO ?

CIO

- Bonjour, je sais pas quoi faire.
- Fais un BT ! Y'en a pour tous les goûts ! C'est bien les BT.

Je ne « crise » pas. Je reste calme. J'aurais donc perdu deux ans dans des trucs qui ne me correspondaient pas ?

Heureusement pour moi, ils m'ont refusée eux aussi. Évidemment, mes qualités graphiques étaient suffisantes, mais avec deux ans de retard... « Vous comprenez, il aurait fallu que vous commenciez après la troisième ! »

Le conseil de classe, malgré la catastrophe vivante que je représente, a fait un geste pour Noël : il m'a foutue en première, histoire de me donner une chance. Il ne me restait plus qu'à retourner à Apt.

1995. Deuxième trimestre.

Le lycée régional d'Apt est un lycée qui te laisse faire ce que tu veux et puis un jour, on sait pas comment ni pourquoi, y te convoque pour te dire que t'es virée, sans préavis, sans aucune forme d'avertissement. Le fiasco total...

Un jour d'errance...

... dans les rues d'Avignon, sans plus savoir quoi faire, à me demander qu'est-ce que j'allais bien pouvoir devenir... Quelqu'un (mon ange gardien de retour de vacances, peut-être) mit Juliette ou Aurélie (je sais plus) sur ma route :

- Tiens ! Salut ! Ça faisait longtemps qu'on s'était pas vues ! Qu'est-ce que tu fais cette année ?
- Moi : ???
- Aurélie : Tu connais Saint-Nazaire ?

Julie Joubertjean est élève du lycée expérimental de Saint-Nazaire.



Catherine MUSSEAU

## Repenser le temps

Ce texte constitue un effort de théorisation sur l'usage du temps au lycée expérimental. Il a été écrit pour servir de cadre à une participation à la table ronde organisée sur ce sujet lors de la 3<sup>e</sup> biennale de l'éducation

**L**A VOLONTÉ de repenser le temps scolaire est ancienne mais le temps découpé en heures et en matières résiste bien aux réformes, aux expériences pédagogiques et aux recherches des chronobiologistes.

Le chantier ouvert par les acteurs du lycée expérimental, avec l'accord du ministre Alain SAVARY contenait la nécessité d'inventer un autre temps. Celui du lycée traditionnel, marqué par les sonneries, signifiait pour les élèves un stress ou une libération et pour les membres de l'équipe éducative symbolisait l'immobilisme, la sclérose reprochée à l'institution scolaire.

Cependant, l'élaboration des structures du lycée devait tenir compte du principe de « libre fréquentation », qui n'est pas interprété par les deux collèges d'une façon identique, et des intérêts parfois divergents de ces deux groupes dans le cadre global de la cogestion. Résoudre la tension générée par la structuration nécessaire à l'existence d'un collectif et le désir de liberté exprimé par les membres qui le composent, tel était le pari.

Aujourd'hui, il existe au lycée expérimental un cadre organisateur des temps pédagogiques et politiques, les uns et les autres se croisant ou se superposant sous cinq formes.

### Un temps complexe

Expliquer l'organisation pédagogique du lycée expérimental nécessite de dire que le savoir est appréhendé en trois « départements » (*nature, humanité, discours*) et que la coges-

tion, principe inscrit dans la constitution du lycée s'étend au domaine pédagogique.

Nous pouvons présenter les différents temps, *atelier, mini-cycle, travaux dirigés* (TD) et *travaux d'élèves* (TE) en les distinguant *a posteriori* en deux groupes.

- Dans le premier, le temps est un paramètre déterminant pour définir les outils et méthodes qui permettent d'aborder un pan du savoir. De plus, la succession de leur création permet une vibration tout au long de l'année, rythmant ainsi notre présence en nous donnant, chaque semaine et chaque quinzaine, un nouvel élan.
- Dans le second s'instaure un temps étiré sur l'année ou sur six semaines, marquant ainsi le long terme.

Nous avons donc une coexistence de temporalités différentes, de rythmes variés à combiner, rompant avec la linéarité instaurée dans le traditionnel.

### Un temps construit

Pour élaborer les contenus des activités pédagogiques, le lycée expérimental les suspend toutes les six semaines en se consacrant à la *programmation*. C'est un moment où chacun s'interroge sur le savoir, et où les deux collèges élaborent ensemble les ateliers à venir (*coprogrammation*), prévoient les TD, mini-cycles et TE. Il s'agit de se projeter dans le temps, de structurer un temps collectif.

### Un temps globalisé

Affirmer le principe d'éducabilité et vouloir former des citoyens libres et

responsables implique le partage du pouvoir et de l'exercice de ce pouvoir. « Le politique » au lycée expérimental est inclus dans le cadre de l'emploi du temps. Tous les quinze jours, les membres de la communauté éducative ont la possibilité de prendre position sur tous les sujets touchant la vie de l'institution et de modifier les décisions qui avaient été prises. Même si les élèves ne participent pas tous à la vie politique du lycée, nous affirmons qu'il ne peut y avoir éducation à la citoyenneté que si nous permettons à chacun d'exercer sa responsabilité.

C'est aussi avec ces instances politiques que les règles du fonctionnement pédagogique, et donc le cadre horaire, peuvent être reconstruits. Reconnaître ce temps, c'est lui permettre d'exister.

### Un temps relatif

C'est à partir de ces cadres ainsi définis que l'élève, acteur de sa formation, va construire son propre parcours au lycée expérimental. La « libre fréquentation » n'aura pas pour chacun d'entre eux le même sens, respectant ainsi les rythmes individuels. Ces interprétations individuelles permettent aux élèves en marge de reconstruire peu à peu un temps social, mais peuvent provoquer des tensions et des conflits quand les intérêts du collectif et de l'individu s'opposent.

Le *groupe d'évaluation* devrait permettre à chacun de résoudre la difficulté qui lui est posée et d'avoir ainsi l'opportunité de reprendre du pouvoir sur sa vie. L'élève placé au centre de l'acte de formation doit construire lui-même

son propre emploi du temps avec le risque d'aboutir à une somme de temps individuel et de perdre, peut-être, le sens du collectif.

### Un temps ritualisé

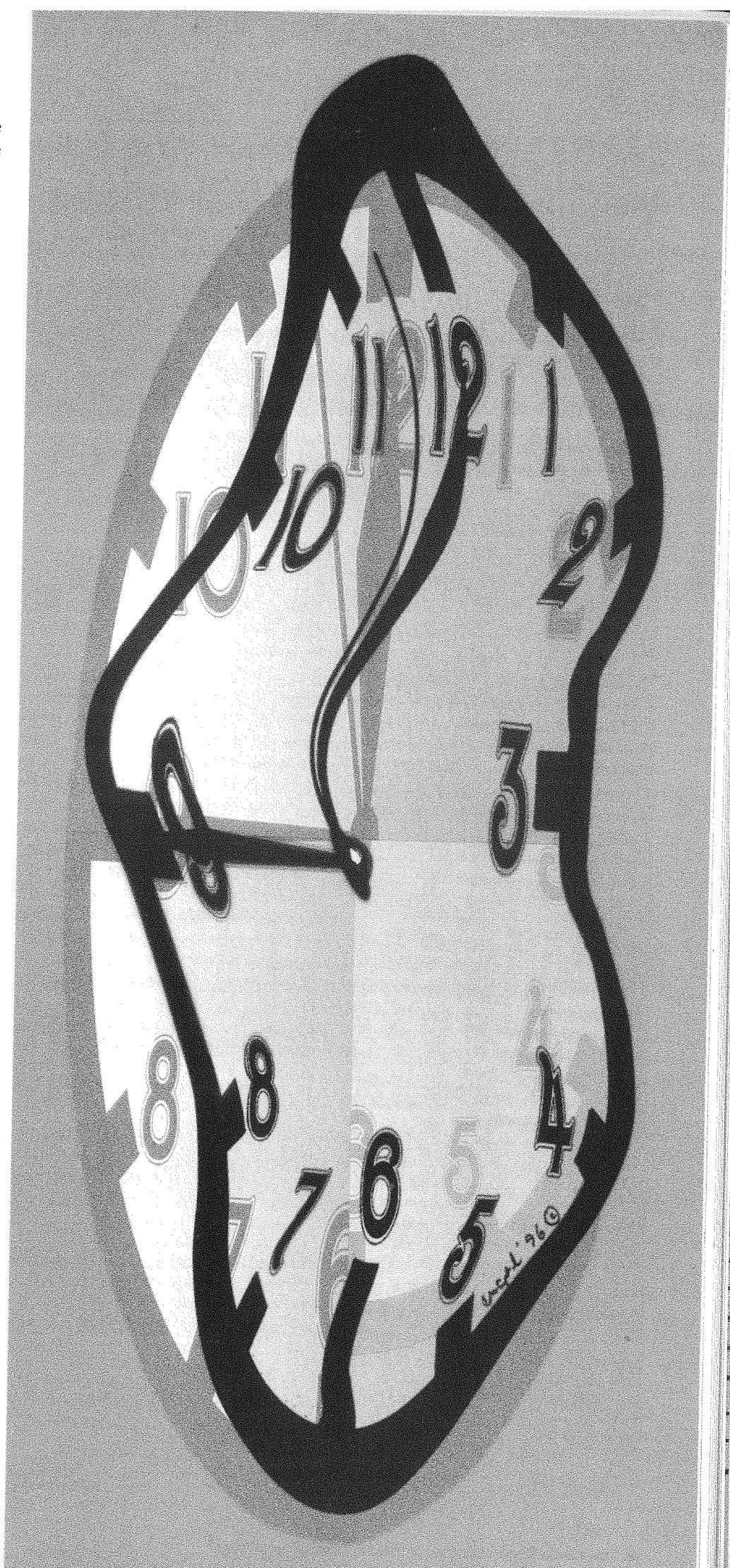
Si le temps passé par certains élèves peut être bref et en pointillé, ces derniers peuvent réaffirmer leur adhésion au projet en participant avec leur groupe de base, à la gestion du lycée, temps reconduit deux ou trois fois dans l'année.

Je pense que la présentation des ateliers (à la fin de chaque quinzaine, les ateliers se terminent par une présentation, aux autres membres du lycée, de leur travail sous des formes variées) et la gestion de l'établissement par les groupes de base sont des moments où les membres du lycée expriment leur « appartenance ». Ces temps ritualisés sur lesquels nous n'avons pas théorisé (le faut-il ?) permettent de redonner un sens commun aux parcours individualisés.

Le lycée a, certes, une histoire dont le début est encore dans la mémoire collective et dans certaines mémoires individuelles mais il est, en même temps, construction permanente. Le futur n'est pas un décor dans lequel nous évoluerons mais que nous construisons ensemble, les structures cogérées devant être les outils institutionnels de cette création/recréation.

Aussi, en 1996, nous pouvons prendre à notre compte cette interrogation que Guy FILLION (membre de l'équipe éducative) soulevait en 1985<sup>1</sup> : « Créer une institution, c'est dompter le temps... le nier ?... Mais l'encadrer, le nier totalement, renoncer à intégrer des rythmes différents, renoncer à la créativité qu'impliquent aussi ces moments où le temps se suspend, n'y aurait-il pas là danger de calcification précoce ? »

1. *Création ou récréation*, lycée expérimental de Saint-Nazaire, aux éditions Syros.



# Travailler en équipe

**N**OS INTERROGATIONS sont normales, nos inquiétudes aussi. S'interroger, c'est vouloir être entendu. C'est donc aussi se demander ce qui est entendu, dans les deux sens du terme.

La confrontation avec d'autres idées nous amène souvent à abandonner des positions que nous pensions raisonnées, cohérentes. Il y a là une part de renoncement, une « catharsis cognitive » qui est le propre d'une situation normale d'apprentissage.

Or, toute « catharsis cognitive » doit pouvoir s'effectuer dans un climat serein, dénué de tout jugement de valeur : « Les éducateurs jugent plus qu'ils n'enseignent. Ils ne font rien pour guérir l'anxiété qui saisit tout esprit devant la nécessité de corriger sa propre pensée et sortir de soi pour trouver la vérité objective » BACHELARD.

Lorsque nous avons examiné la question de savoir comment réagir à la non-implication d'un nombre important d'élèves, certains d'entre nous ont pensé que des propositions formulées à l'intérieur de l'équipe pouvaient être sciemment de nature à remettre en cause le projet du lycée...

Je pense que nous possédons assez de « garde-fous » institutionnels pour réfléchir à la forme de nos interventions et de nos réponses et pour permettre ainsi une investigation collective telle que toute interrogation soit resituée par rapport au projet.

De plus, le travail en équipe est le garant d'un projet collectif, et je suis bien content que « l'autre » soit un obstacle à mon avancée en ligne droite, qu'il joue le rôle de miroir de mes « erreurs » (*errare* : cheminer) à condition qu'il me permette ce cheminement intellectuel plutôt qu'il ne dresse des obstacles devant mes pas.

Aussi, ce travail avec mes *pairs-êtres-humains-adultes-formateurs* doit s'effectuer dans un cadre de relation éducative au sens large : je suis toujours en situation d'éducabilité.

**L**ORS D'UN « week-end de travail » de l'équipe éducative au cours duquel deux membres avaient rédigé une proposition visant à remédier à la désaffection des élèves dépourvus de projet, une vive discussion a éclaté, mettant au jour ce qui pouvait apparaître comme une divergence de fond rédhitoire. On pouvait, en effet, voir dans cette proposition, qui prévoyait des modalités de passage d'un niveau à un autre, une remise en cause du libre choix par les élèves de leurs activités.

À la suite de cet incident qui a failli provoquer le départ de l'un des auteurs de la proposition contestée, Joël a rédigé un texte dont nous avons extrait les quelques lignes ci-dessus.

Il faut y voir la difficulté à dépasser les désaccords aussi bien que les consensus implicites, à s'affronter durement sur les idées plutôt que sur les personnes, à garder suffisamment de modestie pour adopter des positions que nous n'apprécions pas tous de la même façon.

En l'occurrence, la diversité des sensibilités et des opinions est une richesse à condition que l'on évite d'échanger des propos lénifiants sur les vertus de la différence, et de céder à la tentation de créer un rapport de force « dramatique » dont l'issue est nécessairement la victoire ou la défaite d'un « je sujet » au lieu d'être un compromis sur les idées.

Encore une fois, le partage collégial du pouvoir implique l'exercice d'une responsabilité collective où les luttes d'influence cèdent la place à l'analyse critique d'une « situation objet ».

C'est à la condition que cette responsabilisation-là soit maintenue - et parfois durement rappelée - que le projet peut vivre au lieu de s'ossifier, permettre l'évolution de chacun plutôt que d'aboutir à des crispations insurmontables, se développer au lieu de se replier sur une maintenance bureaucratique de structures vidées de leur sens.

Qu'est-ce qu'une équipe éducative ?  
(bref compte rendu d'une réunion, en 1992, des équipes éducatives des lycées expérimentaux)

**L'**ÉQUIPE éducative est posée d'abord non pas comme une addition de postes budgétaires, mais comme un groupe que l'histoire a lié pour un projet éducatif commun.

Si, après coup, on arrive mal à démêler les liens complexes qui unissent l'équipe et le projet (ils sont comme la poule et l'œuf !), il reste qu'en 1981-1982, ici ou là, des enseignants se sont groupés pour passer d'une culture de soumission ou d'opposition à une culture de proposition.

Cependant, dix ans après, on mélange encore souvent projet, équipe, institution, même si, d'une manière ou d'une autre, on a essayé de distinguer institutionnellement, d'un côté, l'équipe qui, continuellement, théorise ses pratiques dans le cadre du projet... et, d'un autre côté, le collège éducatif qui associe le collège « équipe » et le collège « élèves » dans la cogestion de l'établissement.

Le problème essentiel, du point de vue de l'équipe, est donc bien celui des rapports entre l'équipe et le projet qui la transcende, dont elle est l'auteur et le garant, et qu'elle participe à adapter aux circonstances. La solution de ce problème passe, évidemment, par les individus, membres de l'équipe, qui se succèdent ou évoluent.

La *cooptation* a donc semblé nécessaire pour maintenir la cohésion de l'équipe et protéger la ligne du projet. Des procédures diverses ont été mises au point sans cependant présenter de garanties absolues. Mais le problème de la *décooptation*, s'il est partout abordé, n'a pu être réglé par des procédures aussi précises.

En conclusion, si le but final des lycées expérimentaux est de constituer des équipes autour d'un projet de formation des élèves, c'est bien ce projet ainsi que les élèves eux-mêmes qui peuvent seuls empêcher les équipes de se dessécher dans la sclérose ou de se replier dans le nombrilisme.

Joël Quélard est membre de  
l'équipe éducative.



Pierre Madiot est membre de  
l'équipe éducative.



André Daniel est cofondateur du  
lycée de Saint-Nazaire.



## Une activité pédagogique coprogrammée : l'atelier

Extrait de « *Les souris en blouse blanche, une expérience de cogestion pédagogique* » C. QUELARD, production de présentation du lycée expérimental à la 3<sup>e</sup> biennale de l'éducation et de la formation, avril 1996

### Les « départements » : instance de programmation des ateliers

L'ATELIER est sans doute actuellement la structure de base du lycée. Il centre un groupe sur un sujet pour une durée de deux semaines (de 8 h 30 à 12 heures tous les matins) : un temps long, un sujet le plus souvent pluridisciplinaire, un groupe (deux membres de l'équipe et des élèves).

Les ateliers sont tout d'abord programmés dans des instances appelées « départements ». Ces départements sont au nombre de trois : *nature*, *humanité* et *discours* (rhétorique et poétique).

Il s'agit de définir la problématique du sujet, le choix des méthodes et les modalités de l'évaluation des objectifs visés. Ces ateliers sont en général coanimés par deux membres de l'équipe éducative. Dans l'histoire du lycée expérimental, le dispositif de coprogrammation a été celui dont la mise en œuvre a rencontré le plus de difficultés : c'est celui que les élèves revendiquent le plus fortement et celui où leur limites apparaissent le plus rapidement. La cogestion pédagogique est, en effet, un exercice difficile où il est demandé aux élèves de venir confronter leurs souhaits et leurs besoins aux contraintes épistémologiques du savoir, aux exigences de l'emploi du temps et aux impératifs de leur formation. Les membres de

nombre d'opérations complexes pour se sentir autorisé à établir des programmes d'étude. L'illusion inverse, et tout aussi redoutable, serait d'entretenir le mythe de l'activité gratuite mue par l'envie, abandonnée à l'inspiration et vouée au seul plaisir de la découverte. Promouvoir une pratique de cogestion pédagogique suppose donc qu'il est nécessaire d'affirmer, là encore, les différences de statut entre élèves et membres de l'équipe éducative.

### Chronique d'une naissance : celle d'un atelier

« Un vrai voyage de découverte n'est pas de chercher de nouvelles terres mais d'avoir un œil nouveau » Marcel PROUST.

Fin d'année scolaire, juin 1995. Dans une salle : quelques élèves, Montag et Christian, les deux membres de l'équipe éducative désignés par la commission de programmation, autour d'un axe proposé par le « département nature » : les perceptions. Montag, plutôt « littéraire », moi plutôt « scientifique » à moins que ce ne soit le contraire ! À nous de construire un atelier pour la rentrée prochaine ! Il sera le premier pour un groupe de nouveaux élèves venant, qui de leur collège, qui de leur lycée, qui de je ne sais pas encore où, arrivant avec leur vision de l'école façonnée par les disciplines bio/géo/maths/philo, etc. Leur montrer que ces disciplines sont des réponses à un questionnement sur le monde mais que la réalité reste résolument rétive à une approche trop strictement disciplinaire. Ne pas

### La fréquence des groseilles

#### Contenu

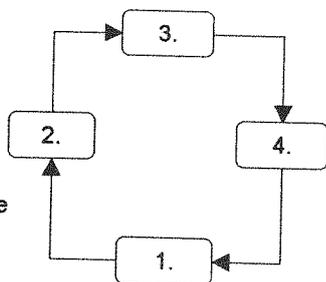
Questionnement sur le monde physique.

#### Objectif

Faire la liaison entre l'homme biologique et l'homme être sensible en retrouvant ses capacités de questionnement.

#### Méthode

1. On s'imprègne d'un morceau de réalité.
2. On écrit ses impressions (visuelles, olfactives, tactiles, auditives, gustatives)
3. On mène une recherche sur les phénomènes naturels qui sont derrière tout cela.
4. On récrit le texte initial sous forme d'un article scientifique.



Département " nature " avec Montag et Christian Salle 2-5.

oublier non plus qu'il s'agira d'un premier atelier, occasion de faire mais aussi de s'interroger sur le pourquoi du faire qu'on propose.

Les perceptions... Ne pas apporter les réponses. Mettre les participants en position de recherche. Ne pas proposer un cours, aussi *magistral* soit-il. Retrouver des capacités de questionnement. Certes, nous sommes tous d'accord sur la démarche qui doit être celle d'un atelier mais encore...

Je ne sais plus qui avança l'idée du passage d'un texte « poétique » à un texte « scientifique » mais elle s'imposa à tous. On précise la démarche :

1. S'imprégner d'un morceau de réalité. Écrire des impressions visuelles, auditives, olfactives, tactiles ou gustatives dans un texte court.
2. Mener une recherche sur les phénomènes naturels qui sont derrière tout cela.
3. Réécrire le texte initial sous la forme d'un article scientifique.

N'hésitons pas à le dire, nous ne sommes pas mécontents de nous. Nous pensons, dans l'esprit de notre rapport au savoir, susciter la recherche collective, le travail autonome et la confrontation. Reste à traduire cet atelier dans une affiche, que découvrira le nouvel arrivant, et à lui trouver un titre.

Quelques propositions qui n'emportent pas l'adhésion, puis l'illumination. C'est décidé, il s'appellera : « La fréquence des griseilles ».

Notes du texte encadré ci-contre :

1. Est-ce vraiment le verbe adapté ?
2. À l'usage de l'équipe éducative ; l'homme a naturellement produit sur cette réalité un discours (grossièrement : sciences de la nature). Il s'agit d'étudier ce discours en tant qu'il nous apprend quelque chose sur la réalité dont il parle et non en tant qu'il nous apprend quelque chose sur l'humanité qui a tenu ce discours (à travers l'évolution du concept de nature, par exemple). Je propose, dans un souci de compromis, de classer le second type d'étude dans le département « discours ».

Christian Quelard est membre  
de l'équipe éducative.

## Texte proposé à la réflexion des élèves (juin 1995)

# Pour un découpage du savoir

Il y a l'école et il y a le monde.

L'ÉCOLE, pour s'interroger sur le monde a découpé le savoir en matières et l'école interroge l'élève sur les matières. Cette division en matières a une histoire (pourquoi l'économie depuis une vingtaine d'années ? Pourquoi l'allemand plutôt que l'arabe ?). Cette division s'impose à nous pour les examens et nous la retrouverons au moment de les préparer et de les passer.

Mais à trop regarder les matières, on en vient à manquer le monde, comme à trop fixer un point du paysage, on ne voit plus le paysage. Comme le disait déjà PASCAL : « Je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout et de connaître le tout sans connaître les parties. »

Il faut pouvoir aller de l'un à l'autre et, pour cela, nous proposons une autre division, au-delà des disciplines, permettant cette connaissance en mouvement, permettant aussi par la même occasion, de mieux situer les disciplines existantes.

Parce que nous, *hommes* dans l'histoire, sommes le résultat d'une confrontation avec la *nature* dans toutes ses composantes (dont nous sommes) et parce que cette confrontation est construction d'un *discours* (rhétorique et poétique) nous avons adopté le découpage suivant : *nature, humanité et discours*.

### Nature, humanité, discours

Cette division du savoir en ce que nous avons appelé « départements », constitue pour nous le cadre d'une formation générale permettant aussi d'aborder avec profit des formations plus spécifiques. Les ateliers qui vous ont été proposés en ce début d'année ont été programmés dans ce cadre et c'est dans ce cadre que nous programmerons les ateliers des périodes à venir.

Nous ne souhaitons pas donner de ces départements des définitions trop rigides car la réflexion reste ouverte et ces départements auront en même temps à réfléchir sur eux-mêmes et à favoriser les *programmations futures*. Dans l'état actuel de nos réflexions, nous proposons les indications suivantes :

### Département « nature »

Nous posons l'existence d'une réalité physique indépendante (univers, terre, matière, phénomènes physiques, vie), l'homme, être biologique faisant partie de cette réalité.

Le département *nature* a pour vocation d'étudier l'ensemble des réalités « imposées » dans lesquelles l'homme est plongé, même si l'homme, être social, peut agir sur ces réalités et les transformer <sup>2</sup>.

### Département « humanité »

L'humanité est le produit historique de la confrontation de l'homme avec la nature, de la construction de ses rapports avec l'autre et de la connaissance qu'il se fait de lui-même.

Le département *humanité* a pour vocation d'étudier l'ensemble des réalités « construites » (culture) par lesquelles l'homme s'affirme en tant qu'être social.

### Département « discours »

Nous appellerons *discours* toute production (raisonnements, expressions artistiques) qui exprime la perception que l'homme a de cette double réalité « imposée » (*nature*) et « construite » (*humanité*).

Le département *discours* a pour vocation :

- d'analyser tous les types de discours,
- de produire des discours de tout type.

## Le vendredi 17 mai 1996, au lycée expérimental de Saint-Nazaire

### À huit heures quinze environ

**U**N VENDREDI matin comme de nombreux autres. J'arrive à huit heures quinze environ. Après les rencontres, bonjour ou autres petites phrases dans le hall, je fonce à la *casbha* boire un petit café et rencontrer les premiers arrivés, élèves et collègues. Chaque matin, ces premiers contacts ouvrent notre journée, « le pouls du lycée » se mesure dans les premières minutes, le plus souvent sourires et blagues, tout va bien, quelquefois discussions passionnées, voire quelque peu tendues, il s'est passé quelque chose, il y a des divergences, ça coince... Le début des ateliers à huit heures trente aura, dans ce cas, bien du mal à interrompre les débats.

Ce matin, peu d'élèves matinaux, nous sommes le vendredi de l'Ascension, « le pont » a dû nous en voler quelques-uns... Nous voilà en réunion, les ateliers habituels sont remplacés par une « réunion bilan » programmée par le conseil d'établissement afin de réfléchir sur l'organisation de la rentrée 1996-1997. C'est la seconde rencontre de ce type. Dix-huit élèves, dont un ancien, sont présents ainsi que six représentants de l'équipe éducative. Nous nous interrogeons sur la façon de commencer : faut-il partir du bilan de la précédente réunion en continuant l'échange qui portait sur l'évaluation et les groupes d'évaluation, ou bien faut-il ouvrir de nouvelles pistes ? La seconde voie est choisie, Daisy distribue la parole tandis que Blandine, Virginie et moi-même prenons des notes pour rédiger le compte rendu. Si le démarrage s'avère relativement fastidieux, ce qui est plutôt rare ici, de nombreux thèmes sont abordés tels que l'évaluation, l'intégration des élèves de « formation générale » au ly-

cée, la liberté et la *libre fréquentation* (terme qui n'apparaît pas dans la constitution), le rôle des groupes de base. Six propositions sont exposées par des élèves et des MEE ; elles seront considérées dans les débats à venir, qu'ils aient lieu en assemblées générales ou en collèges. Ce débat, sans découverte exceptionnelle, permet néanmoins l'émergence de nombreux points de vue.

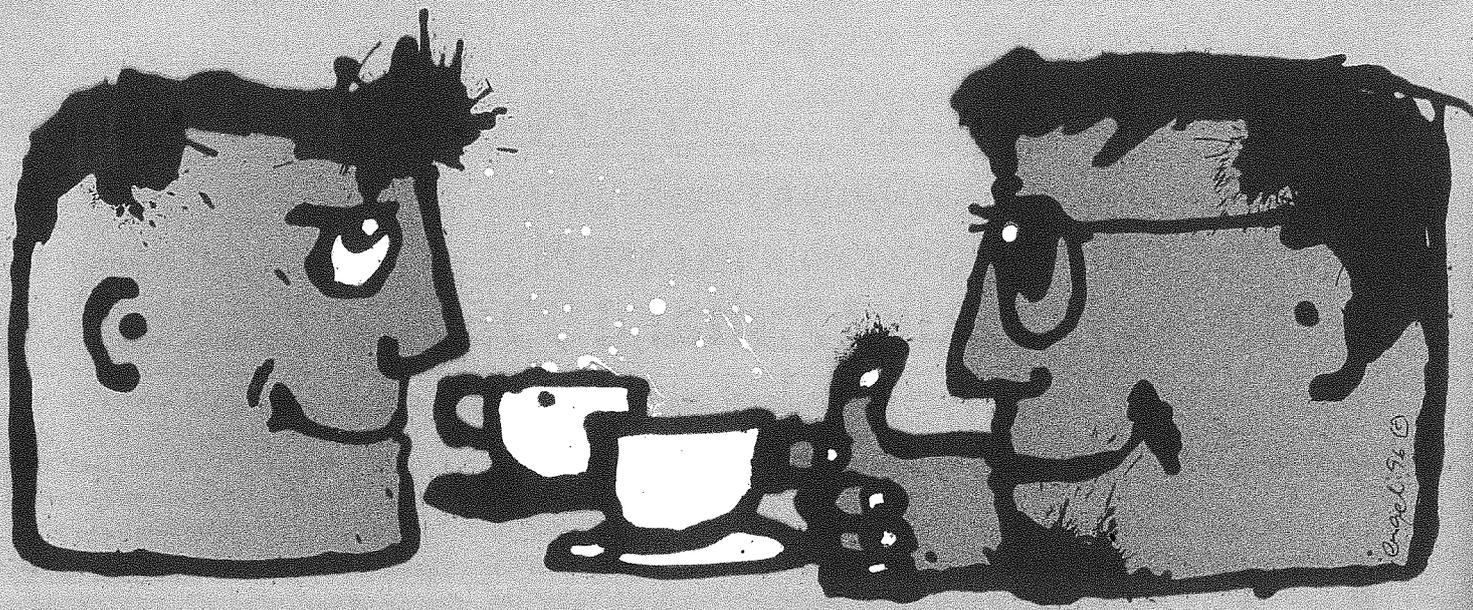
### Dix heures trente

Nous avons même sauté la pause habituelle de dix heures à dix heures trente. Tant pis, nous prenons un petit temps pour souffler et nous nous retrouvons à la *casbha*. La discussion continue en bas. Daisy me rappelle qu'elle m'a invitée à manger à la cantine à midi, avec sa mère qui vient de Paris pour faire le point sur son parcours au lycée depuis deux ans. Je lui signale que j'ai beaucoup moins travaillé avec elle que l'an passé et que je ne suis peut-être pas la mieux placée... Néanmoins, elle réitère sa demande. Gwénael, qui n'assistait pas à la réunion du matin et ne comprend donc pas notre retard, arrive en râlant : « Je vous attends en salle 2.2 pour la réunion du groupe d'évaluation. » Virginie, Charles et moi-même le suivons. Nous rejoignons le groupe. Trois élèves souhaitent échanger à propos de leur formation. Le premier, au sujet du baccalauréat qu'il repasse et de la distance qu'il prend actuellement avec le lycée : son désinvestissement au niveau de la gestion et du politique. La seconde évoque le problème de son statut par rapport au lycée l'an prochain puisqu'elle sera « fille au pair » en Angleterre, tout en poursuivant ses études à distance avec le lycée, en attendant de revenir préparer le baccalauréat l'année suivante. Pourra-t-elle s'inscrire au lycée ? Quant à la troisième, elle souhaite évoquer ses diffi-

cultés à affronter le baccalauréat et à s'appropriier cet objectif alors qu'il n'existe, pour le moment, que pour ses parents. Pour faire du théâtre, « le bac » ne paraît pas indispensable... Mais se lancer directement dans une troupe ne paraît pas très confortable non plus. Chacun des demandeurs expose plus à fond sa situation et les interrogations qui en découlent. Ensuite, les six autres membres du groupe d'évaluation expriment à tour de rôle leurs différents points de vue, moi de la même façon. L'échange porte surtout sur la définition du baccalauréat : quelle est l'utilité d'obtenir ce diplôme ? Quelle reconnaissance sociale apporte-t-il ? Pour qui, pour quoi imposer, affronter de tels obstacles ? Plusieurs réponses plutôt interrogatives émergent : pour se donner une valeur identitaire ? Pour s'adapter plus facilement aux contraintes de la société ? Pour dépasser l'étiquette de mauvais élève que vous portez depuis plusieurs années ? Pour aller au-delà du niveau d'étude de toute sa propre famille ? Pour avoir une chance de réaliser le métier de ses rêves alors que depuis longtemps tout le monde vous dit que c'est impossible ?

### Midi dix, je descends à la cantine

Ça sent bon ! La table avec Daisy et Montag, un autre membre de l'équipe éducative, m'attend. Juste à ce moment la mère et la petite sœur de Daisy arrivent. Anthony nous sert une soupe de poissons qui semble délicieuse, avec une petite rouille maison. Hum, c'est bon et bien chaud ! Après quelques phrases d'accueil, nous arrivons vite au cœur du sujet. Daisy veut quitter le lycée pensant qu'elle ne s'investit pas assez pour obtenir le baccalauréat l'an prochain. Sa mère estime, de son côté, qu'elle doit s'accrocher, travailler et dépasser ses dif-



ficultés actuelles sans commune mesure avec celles qu'elle aurait à affronter ultérieurement, sans ce diplôme en poche. Il me semble bien qu'aujourd'hui le baccalauréat m'a prise en otage ! Montag, avec sa sagesse coutumière rappelle qu'il semble bien difficile - et qu'il serait bien prétentieux d'ailleurs - que des adultes comme nous, même enseignants, puissent prétendre dispenser des conseils quant au chemin que doit prendre un élève, celui-ci lui appartenant de toute façon. La discussion se poursuit, chacun exprimant les éléments qui lui apparaissent importants à prendre en compte. Des assiettes chaudes de poisson, pâtes fraîches sauce hollandaise puis une chiffonnade de rondelles d'orange à peine cuites et glace au chocolat interrompent à peine l'échange... Après une conversation d'une heure trente environ, je quitte la table et laisse cette petite famille poursuivre. Qu'on mange bien chez nous !

### Il est treize heures quarante cinq

Je rejoins la documentation où j'ai rendez-vous pour rédiger le compte rendu de la réunion du matin avec Blandine et Virginie, et ce vers quinze heures trente.

Solenn m'appelle. Elle frappe, sur l'un des PC, le texte de son dossier théâtre pour le baccalauréat. Elle butte sur une définition et souhaite que je la relise afin de formuler des suggestions et des critiques. Puis Paul, le professeur d'histoire de l'art, qui est chargé, avec un groupe d'élèves, de la gestion de la documentation pendant cette semaine, arrive après le repas du deuxième ser-

vice à la cantine. Nous évoquons ensemble l'idée d'une rencontre pour organiser les activités d'histoire de l'art de l'année prochaine : ne serait-il pas opportun de placer l'atelier de découverte de l'art contemporain pour les terminales en début d'année afin de mettre en place une dynamique de création et de faciliter la constitution de groupes de travail ? Comment prévoir les travaux dirigés en impliquant plus les élèves dans la préparation des contenus, en leur demandant, par exemple, de préparer des exposés sur des créateurs, des mouvements ou des œuvres ? Comment organiser le suivi des dossiers des élèves, qui ont choisi l'option histoire des arts, de manière plus étalée sur l'année pour l'examen, et dans quel cadre ?

### Quinze heures trente

Blandine et Virginie arrivent. Nous allons nous isoler au premier étage pour rédiger le compte rendu. Elles tiennent à ce que nous le construisions ensemble alors que j'aurais préféré qu'elles le réalisent toutes les deux et que je le relise avec elles ensuite. Une amie de Virginie est venue passer la journée au lycée pour le découvrir. Elle souhaite observer cette rédaction commune comme elle a assisté à la réunion du groupe d'évaluation du matin. C'est parti. Blandine note d'abord l'ensemble des questions posées sous de grandes rubriques. Puis elles se mettent à évoquer la difficulté de travailler en groupe et prennent l'exemple d'une expérience commune qu'elles n'avaient pas réussi à mener à bien. Chacune exprime sa perspective. Ces dernières divergent. Blandine signale à Virginie qu'elle est peut-être respon-

sable de la difficulté qu'ont les autres à travailler avec elle puisqu'elle ne leur laisse que trop peu de place... Elle écoute attentivement. Nous nous concentrons à nouveau sur le compte rendu. Chaque question amène de multiples commentaires des uns et des autres. Nous reposons de nouvelles questions à l'occasion. « Nous refaisons la réunion », lance Virginie et elle n'a pas tort. Au lycée nous ne cessons d'analyser ce que nous faisons les uns et les autres. La liste récapitulative des questions est bouclée.

### Il est dix sept heures trente

Céline frappe et vient nous annoncer qu'il est dix-sept heures trente et que la gestion aimerait bien fermer le lycée à cette heure-là aujourd'hui. Nous rangeons nos documents et nous nous fixons un rendez-vous pour finir ce travail le mardi suivant. Nous descendons dans le hall, les derniers élèves et MEE papotent : « Salut, bon week-end ! »

Voici une de mes journées qui s'avère *particulière* puisque je n'assume aucune activité pédagogique planifiée habituelle, mais qui, je l'espère, donnera une idée du quotidien de ce lycée extraordinaire où les interrogations personnelles des élèves et des membres de l'équipe éducative rencontrent sans cesse leurs questionnements institutionnels à moins que ce ne soit l'inverse...

Martine Denoueix est membre  
de l'équipe éducative.



# La constitution

**L**E PROJET D'ÉTABLISSEMENT énonce les grands principes sur lesquels s'est construit le lycée. Ces principes trouvent leur traduction dans une constitution née de l'expérience. C'est dans ce cadre constitutionnel que le conseil d'établissement promulgue les règles de fonctionnement.

Les élèves et les membres de l'équipe éducative (MEE) sont affectés pour l'année à un groupe de base comprenant trois membres de l'équipe et une vingtaine d'élèves.

C'est dans ces groupes que s'expriment les projets individuels et l'adhésion au projet d'établissement. C'est également dans ces groupes que sont mises en place les procédures d'évaluation. Ce sont ces groupes qui gèrent à leur tour l'établissement.

## Organisation des activités pédagogiques

Les élèves viennent au lycée avec l'objectif d'acquérir une formation générale. La préparation aux examens se fait dans le cadre de cette acquisition. Les élèves peuvent se situer dans un des trois niveaux suivants :

- formation générale,
- EAF (épreuve anticipée de français),
- baccalauréat (terminale) séries L-ES-S.

Les activités pédagogiques sont de plusieurs types : *ateliers*, *travaux dirigés*, *travaux d'élèves*. Les élèves choisissent parmi les ateliers, les TD<sup>1</sup>, les TE<sup>2</sup>. Leurs choix les engagent à respecter le contrat de fonctionnement propre à l'activité qu'ils ont choisie.

- Les *ateliers* centrent un groupe sur un sujet pour une durée d'une séquence de deux semaines. Ils sont programmés dans les *départements* cogérés.
- Les *travaux dirigés* sont proposés par l'équipe éducative.
- Les *travaux d'élèves* sont organisés à leur initiative et gérés par eux-mêmes.

La programmation des diverses activités pédagogiques est validée par le conseil d'établissement.

## L'exercice du pouvoir

Le lycée est dirigé par un *conseil d'établissement* où siègent paritamment les représentants des deux collèges : « équipe éducative » et « élèves ».

Le conseil d'établissement se réunit ordinairement une fois par séquence (une quinzaine) sur un ordre du jour élaboré à partir des indications fournies par les deux collèges.

Les décisions du conseil, prises elles aussi à partir des indications données par les deux collèges, constituent les règles de fonctionnement du lycée.

**Le lycée est géré par les groupes de base rassemblant élèves et membres de l'équipe éducative.**

Ces groupes prennent en charge les activités de service public du lycée : secrétariat, accueil, entretien des locaux, cafétéria, restauration, bibliothèque, etc. Leur action est contrôlée par le conseil d'établissement.

Des assemblées générales, réunissant l'ensemble de la communauté éducative, peuvent être réunies par le conseil d'établissement ou le groupe de gestion pour des discussions touchant à l'ensemble des problèmes du lycée. Elles n'ont pas de pouvoir décisionnel.

Le conseil d'établissement est composé des délégués du collège « élèves » et des délégués du collège « équipe éducative ». Les délégués sont au nombre de : six pour les élèves et deux pour les MEE.

Les décisions du CE<sup>3</sup> sont prises à la majorité après qu'un vote indicatif ait eu lieu dans chaque collège. Chaque délégué exprime, à titre personnel, dans son vote la conviction qu'il a acquise au cours des débats. L'ensemble des délégués du collège « élèves » et l'ensemble des délégués du collège « équipe éducative » disposent, chacun, de 50 % des voix. Le CE établit son règlement intérieur. Tout membre du lycée expérimental peut porter ses différends devant le conseil d'établissement.

1. Travaux dirigés.

2. Travaux d'élèves.

3. Conseil d'établissement.

## Libre fréquentation

Texte d'élève paru dans un numéro du journal  
du lycée expérimental en 1995

Tous les quinze jours, chaque lundi, je m'affronte au même problème : doit-on associer libre choix des ateliers et *libre fréquentation* ?

**T**OUT LE MONDE est d'accord pour affirmer le libre choix d'un atelier, c'est un des principes de base du lycée expérimental au même titre que la « libre fréquentation » sous certaines conditions. Je me permets d'insinuer que la libre fréquentation n'est plus vraiment « libre » à partir du moment où on réclame des conditions à cette fréquentation. Mais, au-delà de ces distinctions plus ou moins rhétoriques, un vrai problème : l'assiduité...

À chaque début d'atelier, le même débat oppose l'« élite expérimentale » aux pseudo-glandeurs à qui on réclame une présence physique de chaque jour...

Cette demande se légitime par le fait qu'il paraît que les élèves non assidus gêneraient les autres. Apparemment, cette affirmation est plus forte dans certains types d'ateliers. La plupart des ateliers que je fréquente réclament un grand engagement de la part des élèves. Il s'agit d'ateliers où l'on pratique le raisonnement sur deux semaines à la manière d'une course d'endurance. Chaque jour compte, chaque jour considère un nouvel argument que nous passons parfois six heures à discuter. Il est vrai que, lorsqu'un participant revient après deux jours d'absence, il remet souvent en cause les arguments que parfois nous avons adoptés par lassitude au terme d'un trop long débat.

J'admets ici la seule gêne que provoque effectivement ce genre d'élève. À moi maintenant de démontrer les arguments que je trouve légers et les comportements que je qualifie de

« dangereux », « élitistes », « lèche-cul », « crétins », bref : « fascistes » (salut mes frères).

Est-il vraiment nécessaire d'interdire l'entrée aux ateliers après une trop longue absence (pour certains, trois heures suffisent) ?

On ne peut évidemment pas se contenter de dire « ferme-la ! » lorsque quelqu'un, « glandeur » ou pas (eh oui !), se permet de discuter un argument ou un concept établi par le reste de l'atelier.

Cette gêne que le manque d'assiduité provoque, il se trouve que personne n'est capable de me la décrire correctement. Mais d'où sort-elle, bon dieu ? J'admets que, quand je fais la vaisselle et que quelqu'un me regarde faire sans m'aider, cela m'irrite quelque peu, sans véritables raisons fondamentales. Je crois reconnaître là-dedans la gêne de certains. Quand je fais la vaisselle, ce regard me dérange mais ne m'empêche pas de continuer. Il n'en va pas de même lorsque je m'exprime avec quelques autres sur des sujets aussi intéressants que ceux que l'on aborde au lycée expérimental ; je suis sûr que le non-assidu y gagnera et pourra alors le partager avec ses collègues du café du commerce. Pourquoi refuser un minimum d'informations objectives à ceux qui en ont le plus besoin ? Je rappelle que « les ploucs du café du commerce » votent, et pas moi (merde, c'est un autre débat).

Un des principes fondamentaux du lycée expérimental est tiré du vieil adage : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. » Ce qui signifie qu'ici on préfère une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine. Ce principe participe de la spécificité du lycée expérimental. Il me semble essentiel. Il me semble aussi que certains

élèves ne l'ont pas bien assimilé et qu'ils restent attachés aux valeurs traditionnelles. On assiste ainsi à des étalages de dates, de noms de capitales, un véritable « trivial poursuite » digne de « Questions pour un champion »...

Ce n'est malheureusement pas moi qui édicte les lois du lycée et heureusement que tous les élèves ne sont pas comme moi. Je n'invite pas à la tolérance comme certains invitent à offrir leur argent. Je n'invite pas à la tolérance parce que j'en aurais besoin. J'invite à la tolérance par véritable altruisme et parce que je rêve d'un monde meilleur. Une nuance encore : je n'espère pas un monde meilleur mais j'en rêve et il faut faire vivre ses rêves si on ne veut pas qu'ils meurent...

Par principe, je refuse l'exclusion, surtout quand elle vient d'une pseudo-élite qui voudrait se débarrasser de pseudo-glandeurs. Je refuse ce genre de raisonnement binaire. Je refuse de croire qu'il y a de bons et de mauvais élèves.

Je crois bien plus volontiers que nombre de « bons élèves » font du lèche-cul et fournissent un travail plus affectif qu'effectif. Je crois volontiers que je préfère un glandeur intelligent qu'un assidu débile. Je crois que l'on ferait mieux d'exclure les débilés qui travaillent que les glandeurs qui pensent...

Le principe veut que personne n'ait tort, personne n'ait raison. Tout est relatif. Si personne ne juge, si tout le monde se contente d'admettre les différences, on fera de votre connerie la tolérance...

Ça m'énerve.

Jean-Marie Lecou, dit Juan,  
est élève du lycée expérimental.

## Le bac, institution de l'institution

*Le lycée expérimental a toujours entretenu avec le bac des relations ambiguës, faites d'un mélange de répulsion, de crainte, de respect et de mépris. Comme dans n'importe quel établissement, il pèse de tout son poids sur l'organisation et sur la conduite de la formation. En tout cas, sa réalité est un fait incontournable*

« Et le bac ? » Question piège... l'air de dire : « Nous, monsieur, si nous ne sommes pas *expérimentaux*, au moins nous avons des résultats... »

**F**AUT-IL qu'en plus de la manière dont nous travaillons nous affichions le nombre de ceux qui ont obtenu au lycée expérimental ce qu'on leur a refusé ailleurs ? Instance de consécration d'une potentielle excellence sociale et professionnelle, le bac rend, en effet, les signes de l'acquisition des savoirs plus importants que les savoirs eux-mêmes. Il y a là-dedans un aspect magique et rituel dont la fonction est de donner à voir les marques de la réussite en puissance autant que les gestes d'un dogme identitaire dont le fondement demeure une rhétorique qui se suffit à elle-même.

C'est ainsi que, le jour dit, l'institution arrêtée, tous les professeurs mobilisés, la presse - journaux, radio, télé - alertée, minitel et internet branchés, marchands de recettes aux aguets, chacun - parent, élève, enseignant, chef d'établissement - retient son souffle dans l'attente de savoir si le candidat a bien opposé l'antithèse à la thèse afin de franchir, dans les règles, l'obstacle fatidique. Or, cette ritualisation, en passant dans le registre social, a transformé les contenus de la formation en catalogues de réponses, et la rhétorique en sa caricature scolastique juste bonne à permettre d'accomplir une performance d'un jour et assez experte pour rendre imparable l'argument d'autorité. Ainsi, pour parvenir jusque-

là, chaque discipline s'est repliée sur elle-même et a veillé jalousement sur les spécificités qui la définissent puisque chacune, considérée sous l'angle de la prestation à laquelle elle doit donner lieu, a perdu tout intérêt systématique pour se réduire à n'être plus qu'une série d'obstacles à gérer un à un.

Dès lors, c'est toute la logique de la formation qui a été renversée. Depuis la maternelle jusqu'à la terminale, l'école se trouve désormais tendue vers le mythique baccalauréat. L'écolier, petit poucet de moins en moins rêveur, égrène dans sa course des notes, des contrôles, des classements sans rime ni raison... Et le savoir, devenu l'enjeu d'une entreprise archi-taylorisée, fait maintenant l'objet d'une économie dont les programmes servent de cadres et la rhétorique de valeur étalon.

Alors, quand ils arrivent au lycée expérimental, meurtris par des années d'insuccès, les élèves sont *grosso modo* tentés par deux attitudes contradictoires : ou bien rejeter cette épreuve-reine et son économie - mais alors, ils rejettent aussi les savoirs et les outils qui leur paraissent consubstantiels ; ou bien prendre une revanche sur la sélection qui les a écartés de la voie royale - mais alors, ils surenchérisent sur un système de préparation qui prévoit les réponses et leurs formes sans poser les questions ni constituer de méthode. De son côté, l'équipe éducative, pressée de donner de son établissement une image de réussite honorable tout en maintenant ses objectifs de socialisation auprès

d'une population majoritairement en échec, préoccupée par ailleurs de ne pas méconnaître les demandes contradictoires des élèves, peut être tentée de manière concomitante par les deux extrêmes.

Au lycée expérimental, comme partout ailleurs, c'est bien, en effet, le bac qui sert de déterminant. Et il s'agit pour nous de ne pas nous laisser enfermer dans une problématique simpliste qui nous ferait osciller entre la vision romantique d'une connaissance exempte de contraintes et la surenchère de savoirs programmés. Le pari que nous tentons est de prendre les programmes du bac au pied de la lettre pour les exprimer en tant que questions. Dès lors, le problème est de faire en sorte que ces questions inscrites dans les directives officielles rencontrent celles des élèves, et d'organiser la confrontation entre la vision des uns et les représentations des autres. Plus que le bac, c'est le chemin pour y parvenir qui devient alors important. Tout sera donc fait pour que les élèves élaborent les questionnements qui serviront à déclencher une démarche de recherche, d'élucidation et de construction. La production d'une réponse étant, dans ces conditions, conçue comme une création plutôt que comme une restitution, comme une ouverture vers d'autres questions plutôt que comme un terme à atteindre.

Cette voie est difficile, décevante sur le plan des résultats immédiats dans la mesure où les découvertes de savoirs ignorés peuvent rendre les élè-

ves excellents dans quelques domaines et aptes à n'utiliser que quelques outils performants alors que l'idéologie du bac leur demande d'être moyens partout... Cette voie exige un travail de mise en réseau des connaissances, beaucoup plus difficile à réaliser, qu'une étude strictement disciplinaire et réclame un travail d'équipe considérable. C'est pourquoi les résultats à plus long terme, quand on envisage l'école comme un lieu où l'on entreprend un travail sur le fond, ne sont pas mesurables en quantité de succès ou d'échecs au baccalauréat.

Il n'en demeure pas moins que le bac reste l'épreuve extérieure qui, en imposant des contraintes de contenus et de formes (mais aucun contenu ni aucune forme n'est en soi à rejeter), aide les élèves à se structurer et l'institution à faire des choix de méthode. Il faut alors être capable d'accepter que tel ou tel élève investisse tout son temps et toute son énergie sur une seule épreuve - souvent l'épreuve anticipée de français - ou ne fasse que

manifeste de vagues velléités plus ou moins télécommandées par l'entourage familial, pour lui permettre d'entrer, d'une façon ou d'une autre, dans une problématique de formation. C'est, en effet, l'idée que le lycée ne peut évacuer la réalité de cet examen et c'est la perspective d'avoir à s'y confronter qui oblige l'élève à s'engager, qui le cloue sur place ou qui le fait fuir. Seul importe le débat sur l'attitude qu'il choisit d'adopter et le travail sur soi qui en découle. Le problème à résoudre est alors de faire en sorte qu'aucune posture ne se fige définitivement et que les sujets d'étude, liés de près ou de loin au programme du bac, soient des sujets qui fassent sens pour l'élève et qui donnent du sens à son effort de prise en compte de la norme.

Pourtant, la fin que ces moyens poursuivent ne pouvant pas être continuellement située à l'extérieur de celui qui apprend, il faut accepter en premier lieu, que c'est en lui et à partir de lui que les questions essentielles se posent.

Il y a là une dialectique incontournable qui oppose de manière dynamique le dedans et le dehors, le « je » et le « nous », l'essence et l'existence, et qu'on ne peut se contenter d'éviter en ignorant purement et simplement l'un des termes de la contradiction...

Jamais, en la circonstance, la rhétorique n'est parue plus nécessaire et plus ardue puisque, exercice imposé au bac, c'est aussi sa maîtrise qui permet à l'élève d'instrumentaliser son apprentissage et d'argumenter les décisions qu'il doit prendre et assumer, en tant qu'acteur de sa formation.

C'est pour cela que, en dépit du bac et de ses effets pervers, nous sommes et entendons rester un « lycée d'enseignement général ».

Pierre Madiot est membre  de l'équipe éducative.

*Il me semble que je me servais du système scolaire comme on utilise un supermarché ; je butinai mes professeurs comme une abeille des fleurs ; je faisais mon miel. Aux plus sombres périodes de mon parcours scolaire, je n'ai jamais eu de doute sur ma capacité à comprendre. Les résultats n'étaient certes pas brillants, mais personne, ni à l'école ni dans ma famille, n'en tirait la conclusion que j'étais, comme on dit maintenant, un « sous-doué ». Je n'aurai pas à subir l'étiquette qu'apposent l'échec scolaire et les « classes de rattrapage ». À tout moment, tout m'est resté ouvert. Sans ordre, sans structure, au gré de mes curiosités successives, j'ai pu amasser, comme un écureuil. La mise en cohérence s'est réalisée peu à peu, au fil de mes remises en cause personnelles.*

Albert JACQUARD

*Idées vécues*, Flammarion, 1989.

## Le regard d'un proviseur allemand...

*Conclusions du rapport de stage au lycée expérimental (du 18 mars 1996 au 6 mai 1996) de Jürgen VIETH, professeur au Carl-von-Ossitzky-Gymnasium de Hambourg, et destiné au secrétariat de la coordination des ministères de l'Éducation des Länder (RFA), traduit de l'allemand par G. FILLON*

IL SERAIT PRÉSOMPTUEUX de vouloir porter un jugement définitif sur le lycée expérimental au bout d'un séjour de trois semaines, car ses structures et l'organisation de l'enseignement sont trop différentes de celles des lycées traditionnels. En outre, depuis la création de ce lycée, il y a quatorze ans, les autorités ministérielles ont fait procéder à deux inspections exhaustives qui se sont avérées positives et ont ainsi conforté l'existence de ce lycée dans l'Éducation nationale. J'aimerais cependant terminer par quelques remarques personnelles.

Lors de mon arrivée dans les bâtiments de lycée, j'ai été frappé par l'absence de graffiti ou de tout signe de vandalisme. C'est aussi valable pour les endroits retirés comme, entre autres, les WC.

Qu'un lycée soit fréquenté par des élèves assez âgés n'exclut malheureusement pas, d'habitude, ces phénomènes.

Pour en rester aux impressions : ce qui saute aux yeux, c'est aussi, chez les élèves comme chez les enseignants, une amabilité permanente et une grande disponibilité vis-à-vis des gens venant de l'extérieur. Elles ne s'exercent pas seulement vis-à-vis des personnes du même âge, ce dont m'avait parlé mon fils, mais aussi des adultes inconnus que les élèves de gestion au secrétariat accueillent aimablement comme tous les autres élèves qu'ils rencontrent.

Ce « bonjour » quotidien dont me salueaient nombre d'élèves m'avait fort surpris au début. Dans mon lycée, je

ne suis salué ainsi que par mes élèves, actuels ou anciens. Ces comportements s'expliquent sans doute parce que nous avons là une petite communauté d'environ 180 élèves où peut donc régner une meilleure atmosphère que dans un établissement de grande dimension. Cependant, je pense que la propreté, l'amabilité et la disponibilité envers les visiteurs - de même qu'envers les enseignants, que l'on tutoie, et entre les élèves - s'expliquent surtout par le haut niveau d'identification des élèves à leur école où, littéralement, ils se trouvent bien.

L'organisation de l'école leur donne la possibilité de défendre leurs intérêts dans les instances adéquates où les conflits, s'ils sont de nature organisationnelle, peuvent être discutés et réglés.

Pour leurs problèmes scolaires ou personnels, les élèves peuvent s'adresser au responsable de leur groupe d'évaluation (tuteur) ou à un autre professeur de leur choix. Ces derniers sont extraordinairement disponibles et prêts à discuter avec les élèves de leurs problèmes à des moments très inhabituels et dans des lieux qui le sont tout autant, que ce soit à la cuisine en pelant des pommes de terre, ou au bistrot du marché pendant les achats pour la cuisine. En général, les élèves n'ont pas connu, auparavant, une telle assistance pédagogique. Une grande part d'entre eux ont été exclus des établissements traditionnels, ou les ont quittés volontairement parce qu'ils ne pouvaient pas, ou ne voulaient pas s'accommoder de leurs contraintes.

Au lycée expérimental, leurs frustrations et agressions sont prises en compte et leur volonté d'apprendre, qui avait souvent disparu dans les établissements traditionnels, renaît. On leur offre au moins la possibilité de décider eux-mêmes s'ils veulent apprendre, et quoi, de fixer avec d'autres dans quel cadre, et de l'organiser.

Aussi, la question que l'on pose souvent au lycée de son taux de réussite au baccalauréat est-elle mal posée ; on peut cependant y répondre : environ un tiers. Il serait bien plus pertinent de se demander quelle autre alternative aurait existé pour la plupart de ces élèves. Jusqu'à présent ceux qui critiquent ce lycée n'ont pas de réponse.

On peut aussi se demander si le modèle du lycée expérimental peut être généralisé à l'ensemble des établissements actuels. Les adversaires de l'expérience répondent par la négative en s'appuyant sur le rapport extrêmement favorable entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants. Sur ce point, il faut noter que ces conditions favorables résultent du choix de l'institution car ce sont ses membres qui effectuent tous les travaux. Du fait que cette école n'est dotée d'aucun personnel supplémentaire au-delà des enseignants, on peut considérer qu'elle a la même proportion d'adultes par rapport au nombre d'élèves que les écoles traditionnelles, soit 1 pour 10. Elle ne coûte pas non plus cher qu'une école traditionnelle, et cela fait partie de ses principes de base. C'est aussi pour cette raison qu'aucun bâtiment ne fut construit pour elle et qu'après

Pierre MADIOT

## On ne peut qu'innover !

**A**U MOMENT où l'école est en crise, faut-il opposer les tenants d'un retour aux « valeurs sûres » de la tradition (mais qui prétend les nier ?) aux partisans de l'invention ? Dans tous les cas, on voit bien qu'il n'est pas possible de rester immobile ni de fermer les yeux. Les élèves comme les enseignants réclament que soient affirmés des choix, que soient posés des actes qui apportent des réponses à la question du rôle de l'école, du savoir et du citoyen dans notre société. C'est là l'enjeu de « l'innovation ».

Bien entendu, « il ne suffit pas d'innover » pour faire notre travail d'enseignant, si innover signifie « faire du nouveau ». En revanche, il est nécessaire de s'inscrire dans le mouvement des interrogations et des questions si l'on pense qu'aucune réponse n'est *a priori* donnée et qu'enseigner consiste à poser les termes d'un problème que l'on ne peut jamais être certain de résoudre.

L'ensemble des textes de ce dossier pose donc, à un titre ou à un autre, la question de ce qu'est l'innovation avant de poser celles qui concernent sa nécessité et ses modalités. Ainsi, au chapitre des définitions, Monique LAFONT parle de l'innovation, telle qu'elle semble se caractériser aujourd'hui, comme d'un « mode de régulation » qui permet de résoudre de façon dynamique les tensions entre l'ancien et le neuf... Elle rejoint en cela Françoise CROS qui replace la question du sens au centre de la démarche innovante.

La posture de celui qui cherche est, en effet, celle d'un auteur qui ouvre une « page blanche ». Même si ce qu'il

va y inscrire a déjà été trouvé avant lui, il en sera l'inventeur à partir du moment où, au lieu de reproduire des schémas connus, il les aura construits à partir de son expérience propre. L'esprit d'innovation est alors à comprendre comme un parti pris de refuser de se plier à l'imitation des modèles et comme une ambition de peser sur la réalité.

Que cette volonté d'entreprendre soit le fait des praticiens et des formateurs confrontés à la violence, à l'inadaptation des programmes et des horaires, à l'absence de démocratie, ou qu'elle soit le fait de l'institution elle-même, il faut pourtant bien convenir, avec Michel GRANGEAT, que c'est l'élève qui, en dernière analyse, reste maître de la décision d'apprendre... même si c'est l'enseignant et l'institution qui détiennent le pouvoir d'organiser l'enseignement.

Alors, que peuvent, que veulent les innovateurs ? S'efforcent-ils, comme se le demande Guy AVANZINI, d'agir sur les moyens de l'enseignement ou d'intervenir sur ses fins ? Jusqu'où la transmission de leurs expériences est-elle possible, souhaitable, sans remettre en question, comme le signale François DUBET, la sacro-sainte indépendance du prof que préserve un statut chèrement défendu mais qui interdit tout changement en profondeur du fonctionnement de l'institution ? Faut-il vouer la nécessaire innovation à l'échec dès qu'elle tente de s'institutionnaliser ? Il ne faut pas oublier que, tout en rappelant cette faillite, Antoine PROST attire l'attention sur l'implication nécessaire de chaque enseignant au niveau de ses pratiques. C'est là que bat le cœur de l'école.

Ainsi Michel TOZZI en conjuguant didactique et politique, et Philippe

MEIRIEU, en associant « contrat didactique et contrat social », rappellent le rôle de la pédagogie comme moyen d'articuler socialisation et construction des savoirs. Faire l'économie de cette dimension reviendrait à ignorer la portée des interactions minuscules et quotidiennes dans lesquelles Patrick BOUMARD voit une force instituante microsociale, ordinaire.

Alors, il faut tourner à nouveau notre regard vers ce qui s'est fait et vers ce qui se fait. Si agir consiste, en effet, à proposer de nouvelles alternatives à un mouvement des contradictions, il faut en même temps accepter que toute action soit une « remise en question » qu'elle cause une rupture et crée une nouvelle structure...

L'histoire du lycée de Marseilleveyr l'exemple norvégien, l'*Oberstufe* Kolleg de Bielefeld en Allemagne, l'expérience d'Henri LUCAS, instituteur en Bretagne, la mise en projet du lycée Évariste Galois, sont autant d'occasions de voir à quel point les éléments du problème : didactique, pédagogique, philosophique et institutionnel sont interagissant et combien le moindre changement a tendance à se radicaliser dès qu'il va au-delà d'un aménagement anecdotique. Ce s'aperçoit alors que l'initiative locale et particulière a une résonance à un niveau de l'institution dans la mesure où elle installe une nouvelle situation... à moins qu'on ne décide d'établir d'emblée un nouveau cadre institutionnel.

C'est cette dernière solution qu'a choisie le lycée expérimental de Saint-Nazaire auquel la fin de ce numéro est consacrée. C'est à partir des questions que ce lycée s'est posées sur lui-même qu'il a élaboré la problématique

de ce dossier (cf. encadré). Un noyau comprenant des membres de l'équipe éducative et quelques élèves s'est alors mobilisé pour solliciter des interlocuteurs, réaliser des visites dans des établissements scolaires (par exemple, le lycée Évariste Galois), mener des interviews (B. SCHWARTZ, A. de PERETTI, le CRESAS) et même assister au comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques* qui, pour la première fois de son histoire, a vu un élève participer à ses doctes délibérations... !

Les questions ont été adressées à des praticiens, à des théoriciens et à des responsables institutionnels. De plus, nous avons, sans grand succès, tenté d'obtenir un avis des politiques...

Mais les praticiens sont-ils à ce point absorbés par leur pratique ? Manquent-ils de temps et de recul ? Il a été fort difficile de recueillir des écrits de leur part alors que les théoriciens patentés ne se sont pas fait faute de théoriser... Comme si, en dépit des efforts des sciences de l'éducation pour instrumentaliser la théorisation des pratiques, les praticiens se contentaient de permettre aux théoriciens de produire les concepts dont ces derniers pourront à loisir débattre entre eux.

Pourtant, c'est bien à la base, dans les établissements, au contact des élèves et avec eux, que les choses peuvent bouger. Et c'est sans doute le plus petit des changements qui est capable de modifier, de manière systémique, l'institution tout entière.

L'innovation apparaît alors non pas comme la fuite en avant d'un mouvement qui trouve en lui-même sa propre justification mais comme la force qui met en jeu la dynamique des interactions. Parce que le propre de tout système est de vivre.

Voilà pourquoi ce *Cahier* sur l'innovation se conclura sur la question de savoir si la recherche-action n'est pas le levier essentiel du changement en éducation.

## Questions pour une problématique de l'innovation

Le lycée expérimental de Saint-Nazaire propose ses questionnements à la réflexion des lecteurs des Cahiers pédagogiques

### Le problème des structures

- Faut-il, pour innover, obtenir le droit d'écrire sa propre histoire sur une page blanche sans cadre préconçu ? Ou bien, au contraire, existe-t-il actuellement d'autres voies au sein de l'Éducation nationale ?
- La recherche-action innovante doit-elle être menée conjointement par des enseignants et des élèves et seulement par eux ?
- Fallait-il une constitution, c'est-à-dire une organisation qui permette à la fois d'organiser la recherche et de commencer l'expérimentation, ou bien toute organisation ne peut-elle qu'être figeante et bloquante ?
- L'organisation cogérée de l'institution « lycée » doit-elle résulter des négociations entre l'« équipe éducative » et le groupe « élèves », ce qui préfigure la prochaine bicollégialité du futur lycée cogéré ; ou bien la cogestion peut-elle être imposée d'emblée dans le projet d'établissement ? Autrement dit, est-il possible de décréter la cogestion ?
- Faut-il abandonner la sacro-sainte organisation de la classe et du découpage horaire, c'est-à-dire l'organisation traditionnelle fondée sur la distribution de l'emploi du temps par le chef d'établissement, pour lancer les enseignants et les élèves sur le chemin d'une quotidienne et réelle recherche de formation ?
- Enfin, cette page blanche accordée à l'« équipe éducative » et au groupe « élèves » doit-elle être contrôlée - et comment ? - par la collectivité ? Et de quelle collectivité parle-t-on ?

### Le découpage du savoir

Le corollaire de la cogestion des structures étant évidemment l'introduction de la démocratie dans l'acte d'apprendre,

- faut-il sortir de l'apprentissage normatif des « matières académiques » qui serait le passage obligé de la formation générale ?
- Les élèves doivent-ils participer à l'élaboration d'un programme de travail dont la construction fait aussi partie de la formation ?
- D'une manière plus générale, cette approche presque obligatoirement « transdisciplinaire » de la formation générale ne rejoint-elle pas les tentatives épistémologiques actuelles de remplacer la division encyclopédique du savoir par une méthode pour « penser la complexité » ?

### Pour une synthèse

Enfin pour étudier les rapports consubstantiels entre cogestion et nouvelle approche épistémologique, nous avons voulu poser trois dernières questions.

- Dans le lycée traditionnel, existe-t-il un rapport, une synergie, entre, d'une part, la classe et le découpage horaire et, d'autre part, une formation générale construite sur l'addition des savoirs émiétés ?
- Faut-il changer à la fois et en même temps les structures et le découpage du savoir pour une innovation globale ? Sinon, par quoi commencer ?
- Si les changements sont concomitants, quels sont les choix stratégiques qui permettent d'entamer le processus d'innovation ?

- Dossier coordonné par Pierre MADIOT, membre de l'équipe éducative du lycée expérimental de Saint-Nazaire.
- Conception et réalisation assurées en cogestion avec Jean-Paul CLOSQUINET, Catherine MUSSEAU, membres de l'équipe éducative, André DANIEL, maintenant retraité, cofondateur de ce lycée, et avec la participation de l'ensemble de l'équipe et de quelques élèves.