

PRATICIENS - CHERCHEURS

Revue de recherche et d'action
de la Pédagogie FREINET

N° 3

JANVIER
1985



100' B.T. SON I

Et pour aborder ce deuxième certain le collection multimédia « B.T. Son » publie deux numéros sur l'espace avec le comarons français Jean-Loup Chrétien réalisés en collaboration avec le Centre National d'Etudes Spatiales.

• Voyager dans **L'ESPACE**
• Vivre et travailler dans **L'ESPACE**
avec Jean-Loup Chrétien



Point de vue de Jean-Loup Chrétien (Photo C.N.E.S.)

Près de une heure et demie de documents sonores, des dizaines de photos et diapositives, dont certaines sont inédites.

En collaboration avec le

L'espace est devenu pour l'homme un domaine de déplacement, de vie, et de travail, un domaine qui, par les sensilles artificielles, devient rapidement indispensable à notre vie quotidienne. Des milliers d'observations de la terre et du ciel, le radioguidage des avions, de bateaux, les télécommunications de toutes sortes (son, images, programmes informatiques) traitent par l'espace.

« Commentaire ? Un métier comme un autre » répond Jean-Loup Chrétien.

Et nous l'accompagnons au cours de son entraînement, dans le vaisseau Soyuz, au cours de ses journées de travail dans la station orbitale Salout. Il se vit en impressionneur, ce qu'il mange, ce qu'il voit, ce qu'il fait, et dans son retour sur terre. C'est une formidable ouverture vers une perception pertinente de réalités scientifiques, humaines et économiques actuelles.

M. Michel Vellierose du *Géné Biologique et médical spatial*, ancien chef du projet *Premier vol habité* et M. René Bost, responsable des programmes *Sciences de la Vie* au C.N.E.S., apportent les toutes dernières informations tant sur des problèmes techniques posés par un vol spatial, que sur les possibilités d'adaptation à l'espace des plantes, des animaux et des hommes.

Ces deux numéros constituent les bases indispensables à connaître sur le bond phénoménal fait par les connaissances humaines, grâce à l'espace, au cours de cette dernière décennie.

Pierre GUERRI



S'
I
N
F
O
R
M
E
R

Directeur de la publication : Bernard DOMNADIEU • Abonnements : F.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex, C.C.P. 1145-20 C Cannes
C. I.C.E.M. 1984 • N° d'édition : 1743 • N° d'impression : 8417 • Date : 1985 • Numéro 1984 • N° C.F.P.A.P. : 8220 • Imprimerie C.E.L. Cannes

I.C.E.M. Institut Coopératif de l'École Moderne
B.P. 109 06322 CANNES LA BOCCA Cedex

Secteur Recherche : Jean LE GAL 52 Rue de la Mirette

44 400 REZE

PRATICIENS - CHERCHEURS

Revue de recherche et d'action N° 3

de la Pédagogie FREINET JANVIER
1985

SOMMAIRE

<u>Le colloque de l'I.N.R.P. et de la Direction des écoles</u>	3
intervention de Pierre LESPINE	
<u>Débat-recherche : la relation praticien-chercheur</u>	
Guy AVANZINI	7
Jean VIAL	11
Louis CROS	12
<u>Modules de recherche</u>	13
<u>Fondation Freinet: enquête: Jean LE GAL</u>	14
<u>Un groupe de recherche et de formation:</u>	
"Genèse de la coopérative"	15
<u>Formation-recherche :</u>	
L'expression dramatique, médiation du développement de l'enfant?	
Hélène CORVOYSIER	20
<u>Des échos :</u>	
Praticien ou pratiquant, à vous de choisir, Raymonde PROULX.....	24
A propos du débat autour de l'école, Marie RIST	26
<u>La recherche B.T.</u>	30

\$

Pour se procurer le numéro 3, faire parvenir un chèque de 15F
à Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, Secrétariat, B.P. 109
06322 CANNES La Bocca Cedex

\$

Pour recevoir les quatre numéros prévus en 1984-1985 (2,3,4,5,) faire parvenir,
à titre de souscription, un chèque de 60F, à Jean LE GAL 52 Rue de la Mirette
44400 REZE.

\$

On peut se procurer les numéros 0, 1, 2, en les commandant à l'ICEM, à Cannes,
(15 F par numéro, chèque joint à la commande).

\$

Adresser tout courrier concernant la recherche, les modules, "Praticien-chercheur"
à Jean LE GAL.

Le Colloque I.N.R.P. / Direction des Ecoles, consacré aux "actions et recherches pour transformer les écoles maternelles et élémentaires" s'est déroulé à l'I.N.R.P. de 28 au 30 Janvier.

La plupart des Mouvements pédagogiques y ont envoyé une délégation, manifestant, par leur présence, leur intérêt pour une coopération avec tous les "acteurs de l'éducation engagés dans la transformation actuelle de l'école!"

Ce Colloque a permis à l'I.N.R.P. , plus particulièrement, par la voix de ses chercheurs et des enseignants-chercheurs associés à ses travaux, de présenter l'avancée de ses recherches et de ses actions.

Comme dans toutes les manifestations de ce genre, la dimension "temps" a toujours été présente d'une façon contraignante et frustrante. Elle n'a pas permis tous les développements souhaitables, ni une participation active de tous les acteurs soucieux de faire connaître leur expérience.

Néanmoins, ce colloque, par les idées émises, par les pistes ouvertes, par les réseaux de coopération amorcés, est une étape importante à un moment où le débat sur l'école est particulièrement difficile et sensible.

Dès le départ, Francine BEST, Directrice de l'INRP, a mis en avant quelques principes importants qui sont aussi les nôtres:

- tous les enfants doivent apprendre et il faut accueillir toutes les différences;
- le savoir est construit par l'enfant lui-même, en interaction avec ses camarades et avec ses maîtres;
- l'avenir des enfants doit être fondé de manière lucide et des moyens pédagogiques neufs et bien maîtrisés doivent être mis en oeuvre;
- chercheurs et acteurs doivent parler ensemble.

Elle a d'ailleurs salué la présence des Mouvements pédagogiques qu'un protocole d'accord lie désormais à l'I.N.R.P.

- Elle saluera à nouveau, lors de la Table ronde des Mouvements pédagogiques, le fait historique de leur présence conjointe avec l'INRP, à la tribune d'un colloque officiel, comme un gage de coopération et un tournant dans l'action pour la transformation de l'école. -

Nous reviendrons sur ce colloque dans "PRATICIENS-CHERCHEURS ", 4, mais nous tenons à passer, dès maintenant, l'intervention de Pierre LESPINE qui, au nom des Mouvements pédagogiques, a ouvert le débat de la "table ronde des mouvements pédagogiques" à la séance de clôture du mercredi 30 Janvier,

Jean LE GAL

« Je tiens d'abord à quelques aveux concernant les mouvements d'éducation.

Nous sommes très vieux... aussi vieux que cette maison, le ministère ou les syndicats enseignants et ouvriers.

Certains veulent dire par là que nous sommes démodés. Nous disons à ceux-ci qu'ils n'ont peut être pas fait suffisamment d'histoire dès l'école élémentaire et que, pour le moins, il serait intéressant de voir pourquoi nous partageons cette accusation avec beaucoup, de quoi remplir plus que cette salle.

Elle signifierait pour d'autres que nous sommes laxistes avec les enfants, comme par exemple, Robert Badinter avec les délinquants, nous qui avons toujours l'audace de penser que derrière chaque élève, permettez l'expression, vit un enfant qui cherche à s'exprimer, qui souffre, qui se trompe, qui aime travailler lorsqu'on respecte son travail, que notre métier est un acte permanent d'éducation nationale.

Sommes-nous vieux de rester des humanistes, si cela signifie au moins une convergence de travail pour une société plus fraternelle, autrement libre, coopérative et que nous pensons fermement de notre devoir de mettre en oeuvre partout où nous travaillons avec les enfants, mais aussi comme citoyens partout où nous sommes ?

Cette convergence de nos orientations se confond avec notre histoire et celle de ce que les historiens appellent le mouvement ouvrier.

Comme du temps des débuts de l'école publique, nous témoignons que celle-ci a besoin de contre-projets forts, valorisants pour les enfants, comme pour les maîtres. Nous prétendons avec beaucoup d'hommes et de femmes complices un peu partout dans le monde, maintenir cette passerelle fragile au-dessus des moments où l'histoire bafouille, où la société mal à l'aise tape à l'aveuglette sur tout ce qui s'obstine à avoir de la mémoire.

Par exemple, ce que nous avons dit toutes ces dernières années, c'est notre refus de considérer l'école comme une grande infirmerie à la lumière des analyses sur l'ampleur de l'échec scolaire. Notre refus d'un tiers-mondisme de mauvaise conscience par rapport aux enfants en difficulté, mais bien au contraire, la volonté de créer une dynamique culturelle, sociale dans l'école, s'appuyant sur la coopération, l'éducation dans le travail, la solidarité et la responsabilité, dynamique qui permet à l'enfant de trouver ses repères et de retrouver confiance.

Nous manquerions de rigueur comparée à ce qui serait par contre le sérieux d'une certaine recherche. Je crois qu'il y a là un singulier malentendu.

Nous ne sommes pas avant tout un laboratoire de recherche. Par contre, la recherche pourrait sûrement mieux profiter de notre travail et évaluer le rôle de relais, mais aussi de transformation sociale et culturelle accompli par les mouvements d'éducation. Le bilan dans l'école primaire est impressionnant.

Je prendrai deux exemples. Celui du sexisme et celui du travail de l'enfant. Dans les deux cas, une pression sociale très forte s'est exercée aussi sur l'école pour que se "modernise" en quelque sorte les relations fille/garçon et les conceptions du travail de l'élève et de l'enseignant.

Je dirai que les premiers, en tant que corps organisés, les mouvements d'éducation ont oeuvré à transformer une pression souvent confuse, contradictoire, en travail éducatif, à intégrer ces nouvelles dimensions dans la formation des maîtres, à proposer des outils, des techniques pédagogiques pour vivre cette mutation.

Quand dans beaucoup d'endroits, le cours magistral s'effondrait et cédait la place à un libéralisme non interventionniste qui finissait parfois par renforcer la sélection, les mouvements d'éducation construisaient et proposaient dans une continuité éducative datant de fort loin des formes de travail et de relations humaines aptes à moderniser réellement l'école.

Mais si nous ne sommes pas des organismes de recherche au sens des universités et des grands établissements scientifiques, nous ne sommes pas seulement des relais actifs du changement social et culturel. Nous sommes à la fois des grands consommateurs de résultats de la recherche des chercheurs, mais aussi des mouvements en recherche, des mouvements de recherche. La pratique de la confrontation de nos travaux, de la circulation et de l'appréciation critique de nos innovations, les recherches permises par la confiance et les compétences qu'acquiert beaucoup d'individus dans ce milieu favorable, l'appropriation par nos militants de techniques et de méthodologies scientifiques, permettent ce tissu très original d'implication sociale, culturelle et scientifique dans le métier d'enseignant qui nous caractérise dans nos meilleurs moments, car nous connaissons, comme les chercheurs, bien sûr, des phénomènes d'usure.

Je parlais de tiers-mondisme. J'entends par là, ce grand mouvement qui a entraîné l'ensemble de la société française face à qui était ressenti comme les défavorisés, les handicapés, les mutilés, que sais-je encore, de l'école.

Pourquoi à la notion de lutte pour une école du peuple, s'est substituée petit à petit, dans le mouvement ouvrier, une lutte contre l'échec scolaire ? Pourquoi aux valeurs positives du monde du travail, aux idées de progrès, d'art libérateur, etc. s'est substituée cette école du handicap socio-culturel avec les tentations permanentes d'un traitement médical des problèmes de chaque enfant ?

Certes, il a été parfois impossible pour les mouvements, comme partout ailleurs, de faire autre chose que ^{de} chevaucher les tigres, mais là encore nous étions en fort nombreuse compagnie. Nous avons été cependant parmi les tout premiers à nous sentir mal à l'aise face à l'idéologie du soutien de l'enfant handicapé. Notre mémoire de mouvement, nos acquis souvent difficilement réappropriés par chacun d'entre nous, nous ont vite permis de percevoir que ce traitement social de cet aspect de la crise de la société enfonçait

l'enfant d'ouvrier dans la catégorie des éternels assistés, et petit à petit, assoyait l'idée d'une classe ouvrière mutilée, atomisée, désormais sans valeurs culturelles propres. C'est à la fin des années 70 que la mouvance éducative à commencer à se réemparer de son histoire et à dessiner les contours d'un nouveau grand projet éducatif.

Je voudrais faire un très bref point, à titre personnel, sur les années Savary. Je crois qu'il y a eu un effet de différé très étrange, que là comme ailleurs, sont arrivées à la phase de concrétisation des idées nées en d'autres temps, peut-être pour d'autres écoles, des idées certes éclairées par de multiples recherches, mais comme amorties, amoindries, privées désormais de toute dynamique sociale.

Que par contre, des maturations plus récentes qui travaillaient le corps des mouvements, comme le travail en équipe, des formes déhiérarchisées d'évaluation du travail de l'enseignant, des pratiques mutualistes de formation, la perception d'un nouveau statut à construire de l'enfant, peut-être les seules valeurs fondamentales re-nées de 68, ne rencontreraient aucun véritable écho ni dans la masse des enseignants, ni chez les décideurs politiques.

Match nul ? Pas du tout, les mêmes problèmes demeurent même s'ils sont aujourd'hui posés différemment.

Je parlais de grand projet de la mouvance éducative. Je préfère finalement reprendre le terme de convergences. Elles sont pour nous, me semble-t-il de quatre ordres principalement et sont parmi les questions qu'aucun grand mouvement social et politique ne pourra éviter. Il s'agit du travail à l'école, de l'école inégalitaire, du statut de l'enfant et des technologies nouvelles.

Travailler à l'école Qu'est-ce qui nous choquerait dans l'affirmation que les enfants sont à l'école pour apprendre et le plus tôt possible ? Nous disons alors, et c'est là que la mémoire et l'expérience des éducateurs, des chercheurs et des syndicalistes doit être utilement sollicitée, qu'il existe une solide réflexion et une non moins solide pratique concernant les relations aux apprentissages, aux formes sociales et à l'organisation du travail dans tous les lieux de vie des enfants, à l'école comme dans tous les espaces éducatifs où s'exerce notre activité.

Cette réflexion, cette pratique s'appuie sur des modèles de scientifiques et de créateurs au travail, sur des techniques d'enquêtes bien connues dans les sciences humaines, sur une science de l'enfant et sur des milliers d'observations et d'évaluations qui ont été menées par des chercheurs extrêmement différents et nombreux. Nous pensons qu'il y a là une cohérence, presque un impératif moral pour notre action que seule une énorme contre-enquête et une toute autre pression sociale pourrait nous amener à réviser.

La communauté enfantine n'est pas du tout étrangère à tout ce qui se vit et se dit autour d'elle en termes de droits dans le travail et en matière de citoyenneté. Les formes prises par le travail à l'école, ses objectifs présents et à venir, son utilité, est, fondamentalement l'un des premiers thèmes sur lequel il est indispensable d'avancer. Nous continuerons à y contribuer. A modernisation de la société doivent correspondre des formes modernes de travail dans l'école.

L'école inégalitaire Il y a parmi nous plus qu'une convergence pour que cette modernisation ne soit pas le libre jeu d'une concurrence sauvage.

L'attention particulière que nous portons aux enfants d'ouvriers, je l'ai dit, ne date pas d'hier. Ce vieux compagnonage n'est pas désintéressé. Il nous a donné énormément en nous apprenant la solidarité, la coopération, la résistance, par exemple, valeurs éminemment ouvrières.

Il est essentiel aujourd'hui que nous sachions pourquoi travailler dans les ZEP, pourquoi faire de l'alphabétisation, pourquoi nous intéresser aux si nombreux paumés de l'école. Le Comment de ce travail est profondément lié aux réponses que nous apporterons.

Notre intérêt pour l'économie sociale, pour la coopérative, pour l'éducation à la responsabilité, sont parmi les réponses que nous commençons à mieux dessiner et à essayer de rendre à ces enfants, ne serait-ce que parce que nous avons besoin qu'il les retrouve, dans notre propre intérêt.

Le statut de l'enfance La volonté présente de réaffirmer les nécessités d'une pratique et d'une réflexion systématique en matière d'éducation civique nous paraît une excellente décision. Elle m'amène à poser notre troisième grande convergence, celle d'un nouveau statut de l'enfant.

Que l'on s'entende, nul d'entre nous, je l'espère, n'a l'illusion de penser que le corps social acceptera de donner des nouveaux droits et pouvoirs aux enfants. Ce qui se dégage des multiples colloques et réflexions menés sur ce thème par les mouvements est différent.

Notre pratique du métier nous amène à transformer notre compréhension et nos relations avec les enfants. Le cheminement des idées de nouveaux droits pour les enfants, s'explique par la mesure prise d'un ensemble de facteurs liés à l'âge, à l'école, à la ville, aux rôles familiaux, sexuels et sociaux, par exemple. Nous percevons comme un immense décalage entre le traitement de l'enfant en milieu coopératif et celui que lui réserve la plus grande partie de la société.

Nous retenons de cela plusieurs éléments.

Notre volonté que la classe, l'école, la cour de récréation et les autres lieux où nous travaillons soient des espaces privilégiés pour vivre dès l'enfance des droits de l'homme, où se mettent en perspective des valeurs de conscience critique et de solidarité. Mais aussi que l'on fasse un effort pour regarder ce qui se passe vraiment dans ces conditions et combien cela justifie que nous soyons bien plus nombreux encore à travailler à imposer ce nouveau statut de l'enfance. Quant à nous, nous continuerons inlassablement, dans les mouvements, à mettre en valeur les multiples réalisations des enfants, leur capacité de responsabilité et d'autonomie.

Les technologies nouvelles Enfin, quelques mots sur la quatrième convergence, notre intérêt pour les technologies nouvelles. La passion est connue de beaucoup de nos militants pour l'informatique aujourd'hui, mais aussi pour le cinéma, la vidéo, la photographie ou le reportage sonore. La revue "l'ordinateur individuel" signalait récemment que nos militants étaient parmi les plus avancés en matière d'informatique et de téléinformatique à l'école.

A la différence de beaucoup de gouvernements qui font de l'introduction des nouvelles technologies presque uniquement un enjeu économique vite délaissé lorsque l'école a amorti les premières dizaines de milliers de machines, la patience aux technologies nouvelles des militants pédagogiques s'explique par la perception des formidables potentiels éducatifs que recèlent ces instruments pour construire une école moderne populaire.

Je pense pouvoir dire très clairement que nous ne laisserons pas "retomber" l'ordinateur. Les chercheurs au moins comprendront que les autres grandes convergences donnent un sens précis à cette affirmation.

Ces convergences aideront, nous l'espérons, le mouvement social à préciser ses choix éducatifs. Elles nous permettront quant à nous de supporter et d'être des acteurs déterminés, dans ce qui se présente, aujourd'hui, comme le second grand choc éducatif depuis la fin de la seconde guerre mondiale.

DEBAT RECHERCHE

LA RELATION

PRATICIEN - CHERCHEUR

GUY AVANZINI

La relation praticien-chercheur : n'est-ce pas un problème qu'on complique à loisir et, pour couramment qu'il le soit en ces termes, mal posés ? En fait, il désigne bien plutôt le rapport entre universitaires, ou membres de laboratoires spécialisés (les chercheurs), et instituteurs ou professeurs (les praticiens) (1).

Ainsi remis d'aplomb, il consiste à se demander :

- 1) Si les seconds peuvent conduire une recherche qui satisfasse aux exigences méthodologiques des premiers ;
- 2) Si ceux-ci peuvent entreprendre une recherche sur des terrains qui ne sont pas ceux de leur pratique, c'est-à-dire sans imposer aux praticiens de l'Ecole ou du Collège des problématiques étrangères à leurs préoccupations, donc sans se les subordonner ;
- 3) Si l'on peut définir un autre type de recherche, proprement éducative, pourvu d'un statut propre, c'est-à-dire comportant la collaboration des deux partenaires précités, sans aliénation des intérêts des premiers ni infériorisation des seconds.

C'est sur ces points que nous voudrions présenter quelques rapides remarques.

x

x

x

Disons d'abord d'emblée qu'il faut éviter autant un dualisme technocratique et dédaigneux, qui refuserait aux praticiens du premier degré un rôle autre que d'exécution, qu'une attitude démagogique selon laquelle tous savent faire la même chose, comme si tout se valait ou si l'empirisme passionnel était de valeur égale, voire d'utilité supérieure, à une approche scientifique.

(1) Cf, sur ce point, l'excellent compte rendu de Ph. MEIRIEU : Les expériences éducatives nouvelles : praticiens et chercheurs - Table ronde au Centre Dominicain Thomas More, 25 et 26 fév. 1984 - Revue française de pédagogie - n°68 - juillet-septembre 1984 pp. 117 - 122.

Certes, le dualisme, issu, au début du XXe siècle, d'un modèle expérimentaliste rigoureux, émane d'influences positivistes périmées, bien que sans cesse renaissantes, et implique ce dédain. Mais, en faisant valoir, notamment chez CLAPAREDE ou chez BUYSE, que l'implication quotidienne peut empêcher une distanciation dont le chercheur extérieur est plus aisément susceptible ou qu'il est bon de placer un expert entre le praticien, trop sûr de ses pratiques, et le décideur, administratif ou politique, des buts à moyen ou long terme, il énonce des propos certes discutables mais non nécessairement absurdes. Inversement, si le praticien de la base, fort de sa seule assurance, prétend avoir mieux que quiconque ce qu'il faut vouloir ou faire, il s'arroge un rôle illégitime car, en tant que tel, il n'est, pas plus que son mouvement, propriétaire de l'Ecole ou de la Nation et des fonctions qui en découlent. Et des spécialistes compétents en sciences de l'Education peuvent, sans posséder davantage ce pouvoir, présenter des données qui échappent aux premiers ; Quoi qu'on pense de la pertinence de leurs travaux, BOURDIEU et PASSERON ont marqué l'évolution de l'Ecole plus que des publications au ras du sol. Il reste que rien n'exclut a priori -et divers exemples l'attestent- que le praticien puisse formuler les idées et proposer les modèles didactiques beaucoup plus intéressants et porteurs de celui qui se contente d'invoquer son statut universitaire pour faire prévaloir ses préjugés ou tenter d'imposer aux naïfs des pseudo-conclusions prédéterminées ou de répéter interminablement des bavardages psycho-sociologiques désormais vieillies.

Mais si, pour usées qu'elles soient, les controverses sur cette relation persistent, c'est qu'elles tiennent à des problématiques mal posées, postulant notamment que "la recherche" est une et "la pratique" aussi, ou encombrées par une distinction, ici peu pertinente, entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Or, la réalité de la situation est bien différente et, si l'on veut l'éclairer, il faut plutôt distinguer entre les objets de recherche relatifs à l'éducation, différenciés selon la structure de l'acte éducatif.

Celui-ci, en effet, comporte :

- les finalités qu'il vise, c'est-à-dire l'idéal qu'il a posé et qui dynamise et régule son action ;
- les contenus qu'il veut transmettre et qui correspondent à des disciplines intellectuelles dont la structure propre est à prendre en compte dans une progressivité didactique ;
- la représentation, biologique, psychologique, sociologique ou ethnologique des sujets enseignés.

L'harmonisation de ces trois séries de composantes disparates n'est pas garantie à l'avance et ses modalités ne sont déductibles d'aucunes d'elles ; aussi donne-t-elle lieu à une double invention ;

- . institutionnelle : par exemple, l'Ecole et son organisation ;
- . didactique : ses méthodes d'enseignement.

Or la première composante appelle une approche normative qui, d'emblée et définitivement non "scientifique", relève du philosophe, du théologien, du politique, c'est-à-dire de ceux qui ont compétence sur les valeurs, pour les argumenter, ou pour décider de celles qu'on poursuit ; la seconde et la troisième relèvent des spécialistes des diverses disciplines -linguistique, mathématique, psychologie, etc- et constituent l'objet des sciences de l'éducation.

Bien évidemment, non en tant que praticien, mais au terme d'études appropriées, rien n'empêche le praticien d'être spécialiste de l'une d'elles ; en revanche, et de nombreux exemples l'illustrent, il reste que la recherche qui relève directement de lui, en tant que tel, quel que soit son ordre d'enseignement, porte plutôt sur l'invention institutionnelle et didactique ; c'est là, nous semble-t-il, que se situe le lieu propre de son investigation. Certes, il peut utiliser des données empruntées aux trois registres précédemment distingués, mais son objectif spécifique n'est pas d'accroître la connaissance à leur propos ; il est, en revanche, de faire progresser le savoir quant à leur combinaison. N'est-ce pas typiquement le cas de FREINET et n'est-ce pas en ce sens qu'il a élaboré une pédagogie, c'est-à-dire un savoir sur l'éducation de l'enfant, incluant une didactique, c'est-à-dire des procédures d'enseignement de ce travail ?

C'est de cet objet spécifique et du savoir original auquel il donne lieu que P. GILLET a identifié la situation épistémologique dans une thèse remarquable sur "la pédagogie" (1) qui est, à ses yeux, la discipline du praticien en tant que tel et se distingue, sans s'y opposer, des sciences de l'éducation.

Or, il faut ici souligner fortement que la qualité de sa production ne tient nullement à son statut mais sa compétence, c'est-à-dire à la formation qu'il a acquise. A cet égard, il est clair que la recherche d'un instituteur qualifié peut être beaucoup plus pertinente que le discours d'un universitaire sur des problèmes qu'il ignore. Qui, par exemple, ne reconnaîtrait pas plus d'intérêt aux thèses de doctorat de notre ami LE GAL qu'à la sophistique mal informée de MILNER ? De la même manière, le collègue de MONT-ROLAND offre dans ce cas remarquable d'un établissement dont les professeurs se sont, sous l'impulsion de leur directeur, Alain DUMONT, donné une formation en sciences de l'éducation qui leur permet de gérer largement leur expérimentation. C'est dire que nul statut n'autorise ni la suffisance ni le sentiment d'infériorité.

Bien sûr, l'éducation peut donner lieu à des travaux de qualité diverse : le discours militant, le témoignage plus ou moins approfondi, ou la recherche proprement dite, si son auteur a la qualification requise. Car il n'y a recherche que s'il y a élaboration d'un savoir, ce qui requiert l'aptitude à prendre de la distance par rapport aux implications personnelles, la capacité d'introduire les concepts adéquats et de théoriser la démarche, la volonté de ne pas prédéterminer les conclusions et de substituer aux convictions personnelles des procédures d'évaluation, au total de maîtriser les méthodes appropriées à l'objet visé.

Encore ne faut-il pas que, par démagogie ou suffisance, les praticiens refusent les concours de chercheurs spécialistes qui, quoique non praticiens, ne sont pas, pour autant, incapables de poser des problématiques judicieuses et, en outre, disposent de méthodologies appropriées. Une collaboration peut donc se concevoir, telle que la différence des rôles ne s'accompagne ni de la supériorité des seconds ni de l'infériorisation des premiers.

Or, ne voit-on pas trop souvent des mouvements pédagogiques osciller entre l'empirisme et le dogmatisme et rejeter la vraie recherche, celle qui aboutit à des savoirs (2) ?

Et l'on ne s'étonne pas moins d'entendre tel fonctionnaire de l'INRP parler avec légèreté des travaux universitaires ; en la matière, une certaine modestie serait de meilleur ton,

De même, doit-on déplorer que certains praticiens formés ne soient pas mis en mesure de mener les recherches dont ils sont capables mais qui requièrent du temps ou la participation régulière aux activités d'un laboratoire, que les mêmes soient parfois jalouxés par des inspecteurs dont la compétence peut être moindre (3) |

enfin que ceux qui auraient le désir d'une formation à la recherche n'en trouvent pas la possibilité administrative.

Sans doute la définition d'un statut de praticien-chercheur constituerait-il un élément de solution, à condition d'être attribué au vu de critères sûrs.

Ces exigences de rigueur s'imposent tout particulièrement à la recherche-action (4), toujours tentée qu'elle est de devenir plus action que recherche. Si elle est, en pédagogie, sans doute plus pertinente que l'expérimentalisme, encore doit-elle se garder de tomber dans l'approximatif ou le passionnel ou de servir à canoniser des préjugés. Nous renvoyons pour cela à la thèse de Ch. DELORME qui, au CEPEC, a su organiser une Recherche-Action qui ne sacrifie aucun des termes à l'autre (5).

Encore ne doit-on pas méconnaître deux obstacles :

Le premier, d'ordre conjoncturel, tient à ce que, aux yeux de beaucoup, nous sommes actuellement entrés dans une phase de régression pédagogique, peu favorable à l'innovation, donc au type de recherche qui lui est lié.

Le deuxième, fondamental, tient à ce que, dans une société très profondément divisée, disloquée, "en miettes", dépourvue de tout consensus, c'est-à-dire dans l'incapacité radicale et durable de se trouver d'accord sur des finalités de l'éducation, la célébration de l'idée de "changement de système éducatif" s'apparente à un rituel verbal : non seulement parce que, en toute logique, un changement n'est pas nécessairement un progrès, mais surtout, parce qu'il suppose, ce qui est précisément exclu, un large accord sur les finalités du changement. Mais c'est aussi parce que, de ce fait, l'avenir demeure ouvert que la recherche praticienne s'avère opportune pour explorer toutes les voies d'un renouveau, le jour où il serait redevenu possible.

(1) P. GILLET - Pour une pédagogie - Contribution à l'élaboration d'un savoir praticien - Université LYON II - 1984 - 404 p.

(2) Sur ce point, cf. O REBOUR Le langage de l'éducation - PUF, 1984, 168 p.

(3) Cette remarque n'implique en rien une récusation de la notion d'inspecteur en tant que telle.

(4) Sur l'histoire de cette notion, cf. G AVANZINI - La notion de recherche-action Education et Recherche n°2 - 1980 - pp. 29-38.

(5) Cf. Ch. DELORME De l'animation pédagogique à la recherche action LYON - Ed. de la chronique sociale - 1982 - 239 p.

JEAN VIAL

Le praticien découvre à tout instant des difficultés dans ses relations actives et orientées avec l'objet, les autres, le milieu. Il doit donc poser ces difficultés, ces problèmes en termes de recherches (hypothèse-projet, programme-déroulement, évaluation-contrôle...). Au mieux, les résultats seront posés en termes d'application..... Qui, elle même.....

Cette spirale flatte l'esprit. Le réel est moins simple....

Côté finalités : le praticien doit remplir, en priorité, un contrat implicite mais irrévocable, la promotion globale de l'enfant, connaissances/instruction, habitudes-aptitudes/formation, esprit/éducation....

C'est précisément pour y mieux parvenir qu'il engage des recherches. Encore faut-il que le temps de la recherche ne fasse pas trop tort au temps de l'éducation. Il faut amortir la novation, avant que de réinvestir: les phases de stabilité et d'ancrage des connaissances et habitudes sont à respecter. Impératif qui vaut pour la recherche comme pour l'évaluation (le paysan n'ouvre pas le sillon toutes les semaines pour vérifier la germination...)

Côté procédures: la recherche exige des facultés, donc une formation, qui ne sont pas celles de l'action éducative. Il s'agit, en fait, d'un état d'esprit imposant la primauté de l'objectif sur le normatif, du quantitatif sur le qualitatif. Il y a là, presque antagonistes, deux orientations, deux mentalités. Chacun de ces deux modes d'engagement de la personne exclut l'autre. Jean FOURASTIE a souligné - "infirmité mentale de l'homme"- l'impossibilité d'assurer en même temps deux actions ou deux pensées différentes. D'autre part, contrairement à la stratégie cartésienne, le réel, complexe que divise l'analyse, ne peut être brisé et réparti chronologiquement. L'analyse, les analyses, sont simultanées ou elles ne rendent plus compte de la synthèse organique qui fait l'objet.

Il faudrait donc accomplir une observation qui tînt compte, à la fois, de la différenciation radicale des tâches: c'est postuler le couple praticien-chercheur et le travail en équipe.

Ce qu'il faut souhaiter, pour la compréhension réciproque, c'est l'alternance des fonctions.



LOUIS CROS

La plupart des Français ne sont pas conscients du fait que la Fonction publique en France, et tout particulièrement la fonction enseignante, sont conçues selon un système mandarinal, encore plus rigide aujourd'hui qu'avant-guerre. Les diverses dispositions statutaires définissent les niveaux d'emploi par référence à des grades universitaires bien plus qu'à des capacités décelées dans l'action. Un tel dispositif méconnaît singulièrement la valeur humaine et l'importance professionnelle des acquisitions empiriques en regard des savoirs théoriques. Ce fait, et la mentalité qui s'ensuit dans le corps enseignant et l'opinion publique, font obstacle à bien des réformes statutaires : à celles en particulier qui seraient la condition "d'un système éducatif centré sur les élèves et non sur les enseignants", car "ce qui est important, c'est que les élèves apprennent et non que les enseignants fassent des cours"; qu'il faut "non pas supprimer les normes collectives, mais accepter la diversité des itinéraires et des talents des élèves comme autant de richesses"; et que "toute la société le demande aujourd'hui". Je cite ici le Ministre Alain SAVARY (1).

Le projet d'un statut de "praticien-chercheur" devra vaincre cet obstacle, ou le contourner.

Cela exigera une définition sans ambiguïté des qualifications et servitudes propres au praticien qui met en question sa pratique, en regard de celle du chercheur universitaire dont le concours lui est d'ailleurs nécessaire (et réciproquement).

De part et d'autre, il y a RECHERCHE. La recherche empirique, à mes yeux, n'a pas moins de titres de noblesse que la recherche méthodique née des sciences expérimentales (et que les sciences de l'homme prennent pour modèle). C'est à des recherches empiriques que l'humanité a dû le feu et la roue, le collier de cheval et la charrue, la lunette astronomique et la dynamo, la voile et le gouvernail du navire, et même le vaccin (Pasteur n'était pas médecin). Les plus grands savants reconnaissent la part d'intuition et d'empirisme qui est à l'origine de toute invention ou découverte, même la plus abstraite.

(1) Le DEBAT, n° 32, octobre 1984, Gallimard, Paris.

MODULES DE RECHERCHE

nom et adresse	thème proposé	direction de travail - méthode - structure
<p>DEBARDIENX Eric Labry 26160 LE POST-LAVAL tél: (75) 46 38 01</p>	<p>La violence dans la classe</p>	<p>Direction de travail proposée: • Définir et décrire ce qu'est la violence, ou les violences, dans une salle de classe, la nôtre, celle des apprenants, beaucoup plus que la "violence institutionnelle". • Etudier des stratégies face à la violence, à court et long terme. Méthode de travail: • Recueil des données: description de crises ou d'états perçus comme violents, ce qui nécessite une dramatisation (ce problème est un problème éducatif comme un autre), en particulier par l'échange. • Analyse des données: établissement de grilles d'analyse, saisie de cas-types de violence, études des différences variables, etc.... • Elaboration stratégique. Mise en place d'une "entraide d'urgence" (y voir clair à plusieurs). • Elaboration de modèles stratégiques, mis à l'épreuve des faits (utilisation de la méthode dialectique) Structure de travail: • Réunions: lors des quêtes en particulier, éventuellement rencontres spécifiques (J.E. ICEM ou autres) multilatérales, 1 camarade décrit un problème, l'ensemble du groupe répond sur ce cas, 1ère synthèse et 2e tour. • Actuellement un groupe de 13 personnes a démarré et fonctionne efficacement.</p>
<p>HEBER-SUFFRIN Claire</p> <p>Institutrice en disponibilité. A créé une association pour le développement des réseaux de formation réciproque. (livre: "L'Ecole Eclatée" 13 rue Rochefort 91000 EVRY tél: (6) 079 22 32</p>	<p>LA RECIPROCITE</p> <p>Création de réseau de formation réciproque</p>	<p>Direction de travail proposée: • La réciprocité et l'échange de connaissances. Systématisation de la réciprocité pour que chacun, adulte ou enfant, soit à d'autres: comment cela repose autrement? La question de réussite ou échec? • La réciprocité comme outil d'apprentissage et d'organisation de ses connaissances. • La réciprocité pour une ouverture de l'école au milieu environnant pour une revalorisation réciproque. Méthodes: essais de pratiques; essais d'évaluations de ces pratiques; réflexions et nouvelles ouvertures dans un souci de réajustement permanent. Structures: enseignements de différents niveaux (maternelles, primaires, secondaires) et non enseignants de toutes sortes. Correspondances, rencontres, réunion de travail avec des chercheurs éventuellement, visites, ou autres?</p>

<p>ROBICHON Rémy 4 montée Bonafous 69004 LYON tél: (7) 839 19 87</p>	<p>FREINET ET LE MARISSME</p>	<p>Quelles relations Freinet a-t-il entre-tenu avec le marxisme en général et le P.C.F. en particulier? Comment des pédagogues se réclamant du même idéal communiste (je pense à G. SNYDERS en particulier) sont-ils parvenus à une telle opposition sur le plan pédagogique? N'y avait-il pas un malentendu au départ? Echanges par lettres, entretiens, etc avec tous ceux qui sont intéressés par ce thème</p>
<p>Groupe départemental 93</p>	<p>LE JOURNAL SCOLAIRE LA LECTURE</p>	<p>Le journal scolaire: ses différentes formes; évolution; vers le journal hebdo? Comment organiser la classe autour du journal? etc La lecture: la méthode naturelle; création d'une grille d'évaluation; création d'un fichier de textes d'enfants et de textes d'adultes: pourquoi faire? NB/ Le groupe départemental est axé depuis quelques années sur la presse à l'école (CF "Histoires d'enfants") et la place du journal dans la classe. Cette année, nous nous proposons de faire une sorte de synthèse.</p>
<p>Personnes à joindre: Rémi JACQUET Ecole J. Jacques Rousseau, square de Cherbourg 93800 EPINAY SUR SEINE. ad.pers. 41 rue A. Haletme 93400 SAINT-OUEN. Aline MARY Ecole Jean Vilard Rue Félix Faure 93 Saint Denis Monique QUESTIER Ecole V. Hugo 2 rue V. HUGO 93800 EPINAY/SEINE ad.pers. 89 Bd Poch 95210 ST GERMAIN tél: (3) 417 29 93</p>	<p>Les relais de la Pédagogie Freinet à l'étranger</p>	<p>Ecoles, organismes qui sont proches de nos démarches mais veulent conserver leur autonomie. Méthode de travail: enquêtes par des camarades en contact avec l'étranger. Structures: rencontres, multilatère...</p>
<p>UEBERSCHLAG Roger 42 Grande rue 92310 SEVRES tel: 626 15 25</p>	<p>Comment concilier le respect des rythmes (physiques, biologiques, et d'apprentissage) et l'acquisition des connaissances; pour une nouvelle évaluation de l'action pédagogique.</p>	<p>Notre but: faire un bilan pour nous, pour les parents, pour l'administration; faire un outil pour travailler. Nos moyens: travail de l'équipe sur le terrain (enfants de 2 à 11 ans dans un milieu social défavorisé); intervention de personnes-ressources. Notre propre évaluation passe par celle des enfants; élaboration d'une méthode d'évaluation prédictive par la lecture mais dont on suppose qu'elle sera applicable pour d'autres apprentissages.</p>
<p>Equipe pédagogique VAULX-EN-VELLIN Ecole mixte A. France 69120 VAULX EN VELLIN</p>		

MODULES DE RECHERCHE

<p>BOYER Jean-Paul "La Rousse- lière" 3 Allée de la Planche 44120 VERTOU tel. (40) 84 03 55 et Groupe "VIE COOPERATIVE 44"</p>	<p>LA PRATIQUE DU CONSEIL DE COOPERATIVE</p>	<ul style="list-style-type: none"> échanges écrits sous forme de multilettes, puis réunion une fois tous les mois 1/2, à partir de l'échange écrit; - l'animation du conseil; - comment se prennent les décisions: observer quelles sont les étapes de la réflexion qui permettent d'arriver à une prise de décision; - comment la réflexion avance-t-elle et qui fait avancer cette réflexion? - Les échanges se font à partir des observations prises sur le vif ou à partir d'enregistrement. - souhaitez entrer en contact avec des gens travaillant sur le même thème.
---	--	---

RAPPEL TOUTE PERSONNE INTERESSEE PAR LE THEME PRESENTE DANS LES MODULES PEUT ENTRER DIRECTEMENT EN CONTACT AVEC LE RESPONSABLE.



photo Monique SALAUN

FONDATION FREINET ENQUETE

L'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne et Les Amis de Freinet, sont souvent sollicités par des chercheurs, français ou étrangers, par des étudiants, par des enseignants en formation, qui désirent recevoir une documentation sur Freinet, le Mouvement Freinet, sur un des aspects de la Pédagogie Freinet dans son historicité ou dans son actualité.

Une Fondation FREINET se met en place qui recueillera et archivera l'oeuvre de Freinet, d'Elise FREINET, des militants du Mouvement, les travaux réalisés à propos de cette oeuvre, les travaux d'enfants significatifs de la Pédagogie Freinet, les oeuvres pour les enfants. Cette Fondation offrira donc des possibilités de recherche à tous les chercheurs, aux enseignants, aux formateurs, aux étudiants, et elle permettra aussi de recueillir les écrits, résultats de ces travaux.

Afin de nous aider dans cette tâche difficile de mise en place d'un lieu pouvant répondre à vos besoins, nous sollicitons votre aide. Nous vous demandons de bien vouloir diffuser notre appel. Nous reprendrons contact ensuite avec les personnes qui détiennent des documents, qui ont produit des écrits eux-mêmes, qui ont des travaux en cours.

1) TRAVAUX REALISES SUR FREINET OU LA PEDAGOGIE FREINET (articles, mémoires, thèses...)

Pourriez vous nous indiquer les références des travaux et le lieu où il serait possible de les consulter:
Nom de l'auteur, titre, lieu, date, (éventuellement quelques lignes de présentation)
Pour les travaux publiés:

- livres : Nom de l'auteur, titre, lieu, Editeur, année, nombre de pages
- articles: Nom de l'auteur, titre, titre de la revue, n°, date, références si la revue n'est pas très connue

2) TRAVAUX EN COURS

Avez vous des travaux en cours pour lesquels vous auriez besoin d'une documentation?
Thème du travail:
Documentation désirée:

3) PROJETS

Quels sont les aspects de la vie et de l'oeuvre de FREINET et/ou de ses Compagnons, ou de la Pédagogie FREINET, que vous aimeriez étudier, lorsque la Fondation FREINET sera en mesure de mettre à votre disposition les données nécessaires?

4) OBSERVATIONS CONCERNANT LE FONCTIONNEMENT D'UNE FONDATION FREINET:

Quels sont les services que, d'après vous, la Fondation Freinet devrait être en mesure de fournir?
questionnaire à renvoyer à :
Jean LE GAL 52 Rue de la Mirette 44400 REZE

un groupe de recherche et de formation :

« GENESE DE LA COOPERATIVE »

UN GROUPE, UN LIEU

"GENESE DE LA COOPERATIVE", petit groupe fermé qui produit des monographies et des stages, est un des groupes de travail de l'I.C.E.M.

Deux livres en chantier:

- "Retrouver le désir", une journée bien ordinaire dans une classe Freinet", René LAFFITTE et Genèse Coopé;
- "Miloud, un enfant psychotique dans un cours préparatoire" Catherine POCHET, Fernand OURY et Genèse Coopé.

UN CHAMP LIMITE A NOTRE COMPETENCE: La classe coopérative primaire, ce qui s'y passe et fait évoluer enfants et adultes. (la même pédagogie est utilisable et utilisés avec des adultes)

UN OBJECTIF: l'analyse nécessaire au travail de ce qui se passe dans des classes coopératives réelles, actuelles.

UN LANGAGE: la monographie d'écopier (ou de classe). Ne rien dire que nous n'ayons fait. S'interdire les généralisations hasardeuses, les "il faut" et "il faudrait" des pédagogies intentionnelles.

Technique de travail utilisée: La mise au point collective de textes libres d'adultes. Les textes apportés par chacun (monographies d'enfants ou de classe) sont travaillés en groupe (fond et forme), en vue d'une publication.

Cette mise au point collective joue un rôle d'analyse et de contrôle quant aux hypothèses et aux interprétations émises.

Les textes publiés depuis 1978 par Genèse de la coopérative sont disponibles, rassemblés dans "Les cahiers de Genèse de la coopérative" (1).

UNE PRODUCTION ANNEXE: Des stages d'entraînement multi-niveaux (2)

1- Démarrer: (2 niveaux) utiliser les techniques Freinet (journal scolaire, correspondance, enquêtes, albums, conseil) et se perfectionner.

2- Voir plus clair: (2 niveaux). L'auditorium est devenu chantier, lieu de bavardage, usine et champ de foire. Des problèmes d'organisation et de mise en place des institutions se posent.

Travail poussé (en 2e année) d'analyse et d'écriture, pour aboutir à une production publiable.

Il ne s'agit pas d'écouter ou de préférer des discours sur la dynamique des groupes, la sociométrie, la psychanalyse ou la pédagogie institutionnelle, toutes choses plus utiles en tant qu'outils qu'en tant que sujets de dissertation.

UN POINT D'APPUI : le travail théorique de la Psychothérapie Institutionnelle (CF: TOSQU ELLES, Jean OURY, GUATTARI...). Le terme Pédagogie institutionnelle fut proposé par Jean OURY en 1958 .

ET TROIS DIMENSIONS NECESSAIRES :

- 4- les techniques, la production, l'organisation (CF MARX, FREINET)
- 2- le groupe et ses effets (CF MORENO, LEWIN...)
- 3- l'inconscient (CF FREUD, LACAN, DOLTO)

(1) s'adresser à René LAFFITTE 30, Au flanc du Côteau, Maraussan, 34370 CAZOULS
LES BEZIERS

(2) s'adresser à Jean-Claude COLSON, 20 Chemin de St DONNAT, 13100 AIX EN PROVENCE,
pour tout renseignement et conditions d'inscription.

QUELQUES LIGNES DIRECTRICES (CF FREINET et d'autres)

- "embrayer sur la vie", sur la réalité
- "donner du tirage": trouver ou créer des situations génératrices d'action
- "utiliser l'acquis", les compétences, l'apport des enfants et du milieu
- substituer aux "motivations-ersatz" (concurrence, notes, classements) une pédagogie de la réussite individuelle et collective
- remplacer la discipline de caserne par "la discipline de chantier"
- tous les enfants sont différents: la classe homogène est un rêve
- l'école sur mesure où, le désir retrouvé chacun travaille à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles
- bonne ou mauvaise, toute relation duelle, "pédagogique" est nocive. Des médiations sont indispensables.
- les échanges-matériels, affectifs, verbaux, sont condition de tout progrès (Echange implique réciprocité)
- favoriser la vie sociale en tenant compte des effets de groupe
- l'inconscient est dans la classe: "quand la parole s'arrête, le symptôme parle"
- inévitables et nécessaires, tensions et conflits se résolvent en passant par la parole, par le symbolique
- etc...

LES TECHNIQUES UTILISEES

Essentiellement les Techniques Freinet qui assurent les apprentissages scolaires et des productions échangeables, qui imposent la co-opération et l'ouverture de la classe sur le monde actuel

- à partir de l'expression libre des enfants (parole, texte, dessin) le journal scolaire imprimé, échangé, diffusé
- la correspondance et son complément les sorties-enquêtes
- les fichiers auto-correctifs permettant le travail libre et le contrôle personnel

QUELQUES INSTITUTIONS VARIEES ET VARIABLES, différentes selon les classes et les moments

Ce qui caractérise la pédagogie institutionnelle, c'est la possibilité pour le collectif de changer ou de créer des institutions en réponse aux besoins ressentis et des demandes exprimées. Importance des institutions institutantes comme le Conseil de Coopérative.

Le mot "institution" n'est pas, pour nous, synonyme d'établissement. Nous appelons aussi "institution" ce qui, collectivement, s'institue dans les coopératives. La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution.

Parmi bien d'autres:

- des lieux de parole libre où, protégé, l'on peut tout dire
- un lieu de décision: au Conseil, les propositions deviennent: Décisions communes, règles de vie et font la loi à tous (maitre compris)
- organisation de la classe en sous-groupes fonctionnels (ateliers, classes de niveau scolaire, groupes occasionnels)
- définition précise des lieux, limites, lois de fonctionnement

- reconnaissance des possibilités différentes de chacun: définition (évolutive) des rôles et des statuts
- facilitation des échanges matériels par la monnaie intérieure
- la classe est dans l'école: limite de validité des institutions

PREALABLES A TOUTE DISCUSSION (1967)

- 1-Reconnaissance du fait école caserne actuelle
- 2-Connaissance précise de ce qui existe, de ce qui, dès maintenant, est possible

QUELQUES REFERENCES

(pour certains livres, écrits coopérativement il faudrait citer une dizaine d'auteurs)

"LES TECHNIQUES FREINET DE L'ECOLE MODERNE" C.FREINET (Colin-Bourrellet)

"POUR L'ECOLE DU PEUPLE" C.FREINET (Maspéro)

"ASPECTS THERAPEUTIQUES DE LA PEDAGOGIE FREINET" (CEL)

Freinet, le pionnier. En 1924 à Bar sur Loup, on imprime, on correspond, on enquête. En 1927 naît la CEL, Coopérative de l'Enseignement Laïc (BP 66 06322 Cannes) qui fabrique les outils. En 1933, Freinet est prié de faire valoir ses droits à la retraite. Il meurt en 1966

"VERS UNE PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE" (1967) puis "DE LA CLASSE COOPERATIVE A LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE" (1971) AIDA VASQUEZ, FERNAND OURY et divers (Maspéro)

Aida Vasquez, docteur en psychologie, psychothérapeute, ex-Ecole Freudienne, a travaillé dans des classes coopératives avec les enfants et les maîtres.

"CHRONIQUE DE L'ECOLE CASERNE" (1972) Fernand OURY et Jacques PAIN (Maspéro)

Jacques Pain, docteur en Sciences de l'Education, travaille à l'Education Surveillée et à l'Université.

"QUI C'EST L.'CONSEIL" (1979) Catherine POCHE et Fernand OURY (Maspéro)
Catherine Pochet, institutrice, dans la banlieue parisienne a décrit à travers les "Conseils" la mise en route de sa première classe coopérative.

Fernand Oury, instituteur, organise des classes coopératives très diverses depuis 1949, des stages depuis 1957. Membre de l'Ex-Ecole Freudienne.

VOIR AUSSI PERSPECTIVES DE L'EDUCATION n°1 UNESCO (1969)

ENCYCLOPOCHE LAROUSSE Education et Pédagogie (1977)

DE LA PAROLE QUI SURGIT PARFOIS de Jean Louis MAUDRIN

BTR n°10 CEL

HISTOIRE D'UN SEVRAGE de René LAFFITTE BTR n°39 CEL

J.L.Maudrin et R.Laffitte sont instituteurs de l'ICEM

Il y a, dans ces écrits, bien des réponses aux questions habituelles.

DES REPONSES AUX OBJECTIONS HABITUELLES:

UN MILIEU SCOLAIRE EDUCATIF ; UNE UTOPIE

A chacun son métier: l'enseignant enseigne, l'éducateur éduque, le rééducateur rééduque, le médecin soigne. Sans doute, primaires, avons nous mal compris et nous cherchons ce qui, de la classe, fait parfois un lieu d'éducation, ce qui fait évoluer et grandir les participants...Le désir de chacun d'être là et d'agir, le style des relations dépendent moins du hasard et des individus que des possibilités d'échanges, elles-mêmes déterminées par les techniques et des institutions qui ne tombent pas du ciel. A quoi sert d'entraîner des écoliers à organiser leur travail et leur milieu de vie, à manier pouvoirs et institutions? De quoi nous mêlons-nous? Est-ce bien utile? Est-ce souhaité?

Mais, comme Freinet, nous sommes des utopistes.

UNE CLASSE QUI GUERIT: UN SCANDALE :

On trouve normal que l'Ecole s'adresse en priorité aux bons: à ceux qui en ont le moins besoin. On constate sans émotion que l'Ecole du XIXe siècle n'éduque plus guère, que l'école caserne révèle, aggrave et parfois provoque des maladies variées et troubles mentaux: "Le scandale, disait Freinet, c'est qu'il n'y ait pas de scandale". Qu'un milieu scolaire autre se révèle agent de prophylaxie et, parfois, de thérapie, on parle aussitôt de hasards heureux et d'instituteur extraordinaire. On s'inquiète.

LA PSYCHANALYSE A L'ECOLE: UN DANGER, UN ESPOIR

voici que par ses systèmes de médiations, la classe institutionnelle évite à l'instituteur d'être piégé dans une position intenable et meurtrière de psychanalyste d'occasion; voici que le milieu scolaire radicalement transformé se révèle thérapeutique évitant ainsi de coûteuses psychothérapies. Des réactions sont à prévoir... C'est en tant qu'éléments d'une théorie sérieuse que, parmi d'autres outils, certains concepts psychanalytiques entreront dans une pédagogie du XXe siècle.

CONTENUS ET PROGRAMMES

ne font plus guère problème dans l'école primaire française d'aujourd'hui où sans être nommées, bien des techniques Freinet sont officiellement recommandées. Mais la difficulté vient surtout de parents inquiets: n'est-ce pas à six ans et en six mois que tous les petits français ont toujours été censés apprendre à transformer les lettres en sons? Et certains, "arrivés" preuves vivantes de l'excellence du passé regrettent l'endoctrinement précoce, le conditionnement et les travaux forcés. Comment pourraient-ils savoir qu'aujourd'hui il est tout à fait possible d'apprendre à écrire, lire, compter sans pour autant être conditionné à la passivité? Mais si l'on s'autorise rarement à conseiller le technicien radio ou le médecin, le premier venu se croit compétent dès qu'il s'agit de faire la leçon à l'institutrice.

ON VA A L'ECOLE POUR APPRENDRE

Mises à part quelques écoles de rêve où, délivrés du travail maudit, des enfants-fleurs sont invités à "s'épanouir", qui remet en cause le rôle de l'école primaire: apprendre à lire, écrire, compter?

Personne non plus ne peut contester sérieusement l'efficacité de l'expression libre, de la correspondance, du journal scolaire, du travail libre individualisé ou par groupes, de la vie coopérative, quand il s'agit d'apprendre à faire, à parler et se faire entendre, à écrire sa pensée en français correct, à lire et à comprendre, à résoudre de vrais problèmes et à compter.

Quand le dynamisme des enfants s'investit dans le travail libre, quand (re)naît le désir de savoir et de grandir, on n'apprend pas aussi bien : on apprend mieux.

Pourquoi n'est-ce pas dit? pourquoi si peu d'études comparatives? C'est que les préjugés ici tiennent lieu d'arguments. Ces méthodes "qui réveillent drôlement les gosses sont réservées aux estropiés scolaires dans les classes spéciales et ... dans des écoles pilotes, à "l'élite de la nation".

Or, à en croire nos pédagogues d'occasion, c'est avec le tout venant, dans des classes normales où elles ne sont guère utilisées, que ces méthodes provoqueraient les pires méfaits... Pourquoi discuter? Les méthodes qui nous ont formés tels que nous sommes ne sont-elles pas les meilleures? Ce curieux discours insiste et répète, inlassable..

Il a vraisemblablement une fonction et un sens.

OU CLASSER CETTE "PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE" ?

Autre chose est possible. Aussi loin de l'autoritarisme traditionnel que du laisser-faire des écoles de rêve. (et certainement pas entre les deux!) Sous quelle rubrique doit-on classer Freinet et la pédagogie institutionnelle?

Directive, l'expression libre, cette liberté totale de l'imaginaire? Non directive, les règles de l'imprimerie? Permissive, la discipline de chantier? Libertaire, cette classe où chacun obéit à la loi? Autoritaire, ce maître qui se soumet aux décisions communes? Repressive, cette possibilité permanente d'institutionnalisation? Pourquoi "doit-on" classer? A quoi correspond ce souci d'enfermer dans des catégories?

Et s'il s'agissait simplement de continuer Freinet?

Il s'agit plutôt de vivre des situations et de tenter de les comprendre. Deux objectifs, donc:

- une production coopérative en temps limité: des textes publiables;
- entraînement à la communication et à la prise de décision.

Il ne suffit pas de s'asseoir en rond et de "causer" pour communiquer. Prise de conscience des difficultés lors de la mise en place de ces institutions sensées donner à tous, parole et pouvoir.

FORMATION - RECHERCHE



L'EXPRESSION DRAMATIQUE médiation du développement de l'enfant ?

HELENE CORVOYSIER

(A) UNE TECHNIQUE DEMARRE.....UNE PROBLEMATIQUE S'ELABORE.....

Le départ de cette recherche est dû, en tout premier lieu, au désir de faire partager un intérêt, celui du jeu, de l'expression dramatique. A ce désir est venu s'ajouter le constat de "manques" chez les élèves auxquels je m'adressais alors: difficulté à s'exprimer, à communiquer, à accepter les autres; comportement agressif ou repli sur soi-même.

L'école où j'enseignais était une école considérée généralement comme une école "à problèmes". Elle accueillait beaucoup d'enfants de voyageurs "sédentarisés" ou de milieux du sous-prolétariat et du quart-monde qui présentaient souvent des retards scolaires importants.

Il est presque inutile de préciser que des pratiques trop traditionnelles rebutaient ces élèves, arrivant au cours moyen avec des années d'échec derrière eux. Je me suis donc tournée vers la Pédagogie Freinet, introduisant, peu à peu, du travail plus individualisé dans la classe, un conseil et beaucoup d'activités d'ouverture vers l'extérieur, vers l'environnement des élèves (enquêtes, sorties,). Des moments étaient réservés à l'"expression" plus poétique: nous en arrivâmes à interpréter des fables de La Fontaine puis à créer des sketches.

Constatant l'engouement des élèves pour ce genre d'activité, j'introduisis alors "l'expression dramatique" en lui réservant une plage de temps déterminée. Il faut noter que j'étais moi-même très intéressée par cette activité, à titre personnel, pour l'avoir pratiquée pendant mon propre cursus scolaire.

(1) La recherche menée par Hélène CORVOYSIER s'inscrit dans l'action de notre Mouvement pour "une formation à la recherche par la recherche", en liaison avec l'Université et avec le R.H.E.P.S. (Réseau des Hautes Etudes de la Pratique Sociale). Cette action s'est concrétisée par la création du G.F.R. (Groupe de Formation et de Recherche) au sein de l'Institut des Sciences de l'Éducation (CF Le GFR, une expérience de formation à la recherche des praticiens Freinet, par Rémy BOBICHON, In "Praticiens-Chercheurs, 2, Novembre 84)

la création du G.A.F.R.A. (Groupe Autogéré de Formation et de Recherche-Action de Nantes) en liaison avec l'Université du Mans, et l'engagement dans le DUEPS à l'Université de Tours.

Peu après, débuta un décloisonnement, avec deux classes de perfectionnement, ayant pour objectifs une coopération entre nos classes et une ouverture sur la maison de quartier nouvellement créée. J'ai proposé d'animer un atelier "expression dramatique", les deux autres étant consacrés à "l'expression graphique et picturale" et à "la fabrication et le théâtre de marionnettes", ce dernier avec l'aide d'une animatrice. Les enfants de chaque classe étaient partagés en trois groupes, chacun allant dans un atelier différent, les groupes constitués "tournant" dans les ateliers, à raison d'un atelier par trimestre.

Au-delà des problèmes nombreux posés par la mise en oeuvre de l'atelier "expression dramatique", j'ai été amenée à m'interroger sur l'efficacité de cette activité:

- faire de l'expression dramatique à l'école, pourquoi?
La pratique de l'expression dramatique "libère"-t-elle l'enfant, comme on peut le lire dans beaucoup d'ouvrages?
Mais qu'entend-on par "libérer"? S'agit-il d'un épanouissement physique, moral, affectif...?
- cette activité peut-elle contribuer à la lutte contre l'échec scolaire? Par quels apports?



(B) UNE RECHERCHE S'ENGAGE.....

Ce n'est qu'au terme de deux années de pratique avec les élèves que j'entends parler de "théoriser sa pratique" (déjà un questionnement avait surgi: "faire du jeu dramatique, est-ce profitable aux élèves?") et des possibilités offertes par le D.U.E.P.S. (Diplôme universitaire d'Etude de la Pratique sociale) mis en place par Georges LERBET, à l'Université de Tours. J'ai alors décidé de me joindre au groupe des instituteurs Freinet qui s'y engageaient.

La première année m'a permis de "débroussailler" le champ de recherche, sans pour autant tracer la route définitive. Cette route, ou plutôt ce chemin sinueux ne s'est précisé qu'à la fin de la deuxième année, après le recueil des données.

Avec des grilles d'observation, des questionnaires distribués aux parents, je pus établir un tableau des bénéfices plus ou moins apparents apportés par la pratique de l'expression dramatique.

	apports au niveau individuel	apports au niveau collectif
attitudes en classe	parle plus se sent plus en confiance	écoute les autres participation coopérative

Si les hypothèses n'ont été formulées, de façon définitive, qu'au début de la 2e année, elles étaient présentes en filigrane dès le début du cursus DUEPS. Certaines ont été, par la suite, abandonnées, par manque de matière à exploiter (hypothèses sur la maîtrise du corps, sur l'effet direct de l'activité "expression dramatique" sur les apprentissages scolaires.)

Les hypothèses définitives étaient les suivantes:

- la pratique du jeu dramatique en milieu scolaire:
 - . favorise-t-elle la parole en classe?
 - . favorise-t-elle la communication avec autrui?
 - . favorise-t-elle la socialisation?

Afin de vérifier ces hypothèses, un plan expérimental, pour l'année suivante, fut établi. Le fonctionnement des ateliers décloisonnés restait le même. Les observations en classe se faisaient à l'aide de grilles (interventions orales- émetteurs- récepteurs) lors de l'entretien du matin et du conseil. Une observation plus fine de quatre élèves se faisait en classe et à l'atelier, quatre élèves présentant un retard scolaire, mal intégrés et ayant des problèmes de comportement. Des sociogrammes ont été effectués, en classe, chaque trimestre, et lors de l'atelier, au début et en fin de trimestre.

L'analyse des données recueillies a permis de faire émerger un certain nombre de points:

L'étude des grilles a fait apparaître des interventions plus importantes lorsque les élèves participent à l'atelier expression dramatique. Ces interventions décroissent ensuite lorsque les élèves ne participent plus à cet atelier. Les réseaux de communication s'établissent plus tôt entre les participants à cet atelier. Les leaders sont des participants à cet atelier et leurs interventions orales sont davantage tournées vers toute la classe que vers un récepteur précis.

L'étude des sociogrammes a fait apparaître un "rapprochement" entre les participants à l'atelier, pendant l'atelier, mais pas de transfert en classe. Les choix faits en classe ne varient guère après le passage à l'atelier "expression dramatique".

L'étude des quatre cas : Le bilan général des quatre études de cas est que la fréquentation de l'atelier a eu un effet sur le développement de la personnalité des élèves: soit développement des interventions orales en classe, soit participation aux décisions au conseil, soit amélioration au niveau de l'écoute et du respect des autres.

Les hypothèses ont donc été vérifiées en partie, car quantitativement on ne peut qu'être prudent sur des conclusions tirées d'une étude portant sur un échantillonnage de 22 élèves. Qualitativement, l'évaluation manque d'une plus grande dimension dans le temps: il aurait fallu que les élèves continuent l'atelier plus longtemps et que les observations se poursuivent.

D'autre part, si des effets positifs de la pratique du jeu dramatique sont apparus, ils l'ont été dans un cadre bien précis -une seule classe- avec un fonctionnement bien précis.

Une autre personne, avec d'autres enfants, aurait peut-être abouti à d'autres conclusions.



Les bénéfices, que j'ai tirés personnellement de ces trois années de formation-recherche, ne sont pas négligeables: lectures, méthodologie, apprentissage de la rédaction d'un écrit..... mais je demeure insatisfaite sur certains points. En effet, d'autres questions surgissent:

- les effets de l'action "expression dramatique" seraient-ils dus :
 - . au contenu même de cette activité?
 - . à l'attitude de l'animatrice, très motivée pour cette activité?
 - . à la structure du petit groupe?
 - . au caractère peu habituel de l'activité?
 - . à l'objectif terminal (fête) qui surgissait toujours au milieu du trimestre?
- ces effets pourraient-ils devenir durables, alors qu'ils ne le sont pas après un trimestre de pratique?
- seraient-ils provoquer par la reconnaissance, de la part des autres, d'autres capacités que le "scolaire"?

Il est dommage que ces interrogations soient restées sans réponse et je déplore de n'être pas allée plus loin dans ma recherche pédagogique, car il conviendrait de tirer des conclusions plus précises concernant l'activité "expression dramatique à l'école".

Les bénéfices personnels que j'ai pu retirer de cette recherche côtoient des interrogations qui constituent aussi une sorte de frustration:

- pour un praticien, l'enjeu en vaut-il la peine, car l'attention portée à un aspect de la pratique ne se fait-il pas au détriment de l'action éducative globale?
- pour mieux parvenir à une action efficace ne faudrait-il pas mener plusieurs recherches, puisque nous sommes des "polyvalents"? Mais quel en serait le prix, si on considère qu'il a fallu trois années de tâtonnements, d'efforts, d'investissement en temps et en argent (aucune aide n'a pu être obtenue par notre groupe, dans le cadre de la formation continue) pour répondre à quelques questions parmi toutes celles que je me pose.

DES ECHOS

Notre action, pour créer des réseaux de coopération entre praticiens et chercheurs, pour qu'une reconnaissance de l'action d'innovation et de recherche des militants pédagogiques se traduisent par des moyens institutionnels, pour que le débat sur l'innovation et la recherche dans une perspective de transformation du système éducatif s'élargisse, trouve des échos de plus en plus nombreux.

Extrait de "PROFIL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE", 1, Oct. Nov; 1984,
Pavillon Ringuet, L 2040, C.P. 500, Trois-Rivières (QUEBEC) G9A 5H7

PRATICIEN OU PRATIQUANT, À VOUS DE CHOISIR

Jean Le Gal est un praticien-chercheur-militant. En d'autres mots, il enseigne, il théorise sa pratique, et il se préoccupe que d'autres bénéficient de ses découvertes. Chargé, au sein du Mouvement Freinet¹, de mettre en place un réseau relationnel entre les chercheurs et les enseignants engagés dans le processus d'innovation et de faire en sorte que les praticiens-chercheurs soient soutenus dans leur action, Jean Le Gal est porteur d'idées qui m'ont paru devoir être exportées. Je l'ai interviewé à Paris, en mars dernier.

Raymonde Proulx

R.P. Avant de venir à Paris pour ce séminaire, je me disais que *Profil* jouait bien son rôle de véhicule d'information pour que la recherche arrive aux enseignants. Je souhaitais aussi que les enseignants, par le même canal, fassent bientôt part aux chercheurs de l'utilisation qu'ils font des recherches. Vos interventions à l'effet que la recherche vraiment utile est celle qui est faite sur le terrain par les praticiens eux-mêmes me bouleversent assez, je dois dire. *Profil* fait place aux innovations pédagogiques, mais je n'avais pas perçu ces innovations comme étant de la recherche.

J.L.G. Je considère en effet que sans les efforts d'innovation des acteurs que sont les instituteurs et les élèves, toutes les recherches et toutes les recommandations officielles de changement ne serviront à rien.

R.P. Peut-on dire de l'innovation qu'elle est recherche?

J.L.G. À mon avis, l'enseignant qui crée, qui expérimente des pratiques fait acte d'innovation, et il demande à la recherche les moyens d'un «pouvoir-faire» plus efficace, les instruments et techniques qui lui permettront de mieux organiser son action, de mieux évaluer les effets de ses tentatives. C'est un praticien «en recherche». Il demande aussi, car il en a besoin, des théories d'appui pour l'élaboration de sa pratique et éventuellement une aide pour la théorisation de cette pratique.

R.P. Est-ce à dire que cet innovateur fait de la recherche? Ce n'est pas parce qu'on théorise sa pratique qu'on est chercheur.

J.L.G. Pourquoi pas? Je pense que si tous les enseignants théorisaient leur vécu, on assisterait à une transformation des pratiques en classe. Et n'est-ce pas ce qu'on attend comme résultat de la recherche, au-delà de la production d'un savoir?

R.P. Vous pensez vraiment que tous les enseignants pourraient théoriser leur vécu?

J.L.G. L'instituteur en mouvement, créateur, est obligé de chercher: c'est indispensable pour sa classe. Comme disait René Lafitte, un bon ami qui a lancé pour les praticiens-chercheurs une bibliothèque de travail recherche: «un praticien qui n'est pas un théoricien, c'est un pratiquant. Il a une pratique qui est élaborée ailleurs, par d'autres.»

R.P. Je sais que vous avez vous-même un doctorat. En passant, c'est assez rare chez nous qu'avec un doctorat on n'aille pas enseigner à l'université. J'imagine que l'expérience de recherche que vous avez dû faire pour obtenir ce grade vous facilite l'organisation scientifique de votre pratique.

J.L.G. En effet, mais cette formation à la recherche ne devrait pas être réservée aux grades supérieurs. La formation des maîtres, en commençant par la formation initiale, doit intégrer la recherche, la relation théorie/pratique, la théorisation des pratiques par les enseignants eux-mêmes.

R.P. Je suis heureuse de vous l'entendre dire. Je donne moi-même, dans le cadre du perfectionnement des enseignants en formation professionnelle, un cours d'initiation à la recherche. Or, ce cours n'est pas obligatoire au programme.

J.L.G. C'est vrai que l'importance de cette formation n'est pas reconnue par l'ensemble des professeurs. C'est d'ailleurs ce que Georges Lerbet, qui mène une action pour la formation à la recherche par la recherche, appelle le complexe d'Athéna. On «athénaise» les enseignants, on leur présente le savoir comme une espèce de tabernacle, une espèce de saint-sacrement, un savoir au-

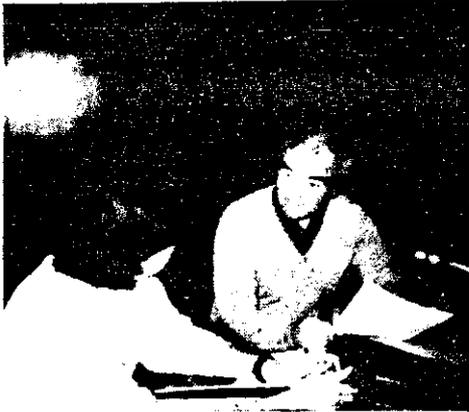


photo Paul Absil

quel il ne faut pas s'attaquer. Comme si les enseignants ne devaient pas avoir de doutes à l'égard du savoir, mais en avoir seulement sur leur propre pratique. Et comment peuvent-ils désirer alors être chercheurs? On pourrait croire, selon certaines facultés universitaires d'éducation, qu'il y a des hommes-dieux qui seraient les chercheurs et de simples humains qui seraient les praticiens.

R.P. Dans le domaine de la formation professionnelle, les chercheurs avec qui *Profil* est en contact ne me paraissent pas être placés sur de tels piédestals.

J.L.G. Tant mieux si c'est comme ça chez vous. Je pense que le modèle à privilégier au départ, c'est, de fait, la coopération entre chercheurs et praticiens. Mais pas des praticiens placés derrière des grilles sous l'œil inquisiteur des chercheurs; des praticiens impliqués à part entière dans la recherche. Par ailleurs, au-delà de cette coopération, les enseignants doivent être capables de mener, sur leur propre terrain d'action, des recherches centrées sur les problèmes qui se posent à eux et capables d'intégrer les travaux d'autres chercheurs en adaptant les conclusions aux conditions particulières de leurs classes. D'ailleurs, qui le fera à leur place?

R.P. À ce que je sache, vous travaillez pour faire reconnaître la valeur des recherches menées par les praticiens...

J.L.G. Oui, et cette reconnaissance par les chercheurs universitaires et par l'institution elle-même n'est pas une chose facile. Elle implique donc une action persévérante. Encore faudra-t-il aussi pour cela que les enseignants communiquent plus largement leurs travaux, donc produisent des écrits à la fois en direction des autres praticiens, des décideurs, et des chercheurs. J'ai mis sur pied une revue intitulée *Praticiens-chercheurs* qui, j'espère, pourra susciter la réflexion sur le sujet. Des colloques sont également organisés pour que les enseignants impliqués dans les innovations se rencontrent. Nous voulons identifier nos besoins communs, les moyens qu'il nous faudrait adopter pour y répondre, le statut que nous devrions revendiquer. Ainsi, pour les praticiens en formation par la recherche, nous voudrions obtenir l'alternance de l'activité professionnelle et de l'activité étude-réflexion. Faute d'un temps d'arrêt pour cette activité d'étude, on assiste à une surcharge de travail, une lassitude, un découragement qui entraîne des abandons.

R.P. Monsieur Le Gal, je vous remercie de cet entretien. J'espère que la réflexion que votre travail sous-tend saura inspirer les enseignants en formation professionnelle de chez nous.

1. Le Mouvement Freinet est un mouvement pédagogique international qui regroupe des enseignants de la maternelle à l'université. Il s'est créé autour de Célestin Freinet, qui a jeté les bases d'une pédagogie populaire, une rupture avec les pratiques traditionnelles de l'école. Les principes fondamentaux de cette pédagogie sont l'expression libre de l'élève, la communication avec les autres, l'ouverture de l'école sur le milieu, l'apprentissage personnalisé, fondé sur des outils auto-correctifs, l'autogestion par les membres du groupe-classe, élèves et éducateurs, du contenu et de la forme des apprentissages. ■

ZURRIAGA Ferran, Institut de CIENCIAS DE L'EDUCACIO-Universitat De Valencia

"J'appartiens au Mouvement Coopératif d'Ecole Populaire. Nous suivons avec intérêt tout ce qui est publié. Nous voudrions recevoir des informations sur les travaux de recherche éducative qu'on mène, les stages dédiés à ce thème, le Diplôme Universitaire d'Etude de la Pratique Sociale....."

Jean HASENFORDER, I.N.R.P., avec qui nous aurons un entretien sur "Innovation et Recherche" dans la suite des débats publiés dans "Praticiens-chercheurs" 0 et 1, nous propose de contribuer à la rubrique chercheurs et praticiens de la "Revue Française de Pédagogie". Ainsi, peu à peu, les réseaux se créent.

A PROPOS DU DEBAT AUTOUR DE L'ECOLE

MARIE RIST

Les lignes qui suivent représentent un essai de contribution à la réflexion menée sur la théorisation dont les praticiens-chercheurs ressentent le besoin.

L'article de L. CORRE et X. NICQUEVERT est le miroir des préoccupations de tous les convaincus de la nécessité de rendre généralisables les transformations réalisées sur des terrains où des équipes s'ont au travail. Elles ont trouvé le chemin d'un réel changement des esprits et des relations par la responsabilisation de tous-parents, enfants, enseignants, personnels et intervenants divers-impliqués dans un projet à la fois cohérent et ouvert sur l'environnement.

"La pédagogie Freinet, disent les auteurs, ne continuera que si on permet à d'autres de la pratiquer..il faut être capable d'en expliquer le but et le sens à l'extérieur du mouvement".

C'est dans un but semblable que l'équipe éducative de l'Ecole Nouvelle d'Antony, dont les parents sont avec les enseignants et les enfants moteurs de transformation, a organisé un "forum" dans le but de faire le point, une fois de plus, sur leurs options pédagogiques en partant de la situation conflictuelle à laquelle nous sommes tous confrontés aujourd'hui.

Le départ d'Alain SAVARY a été un coup très dur pour l'éducation nouvelle et les mouvements pédagogiques.

Après tant d'années de vie toujours à contre courant d'idées reçues, éternellement en cours et solidement rivées au passé, nous avons enfin trouvé dans ce ministre pas-comme-les-autres, l'interlocuteur humain, compétent, inventif d'un avenir accordé aux besoins et aux droits des enfants et des jeunes comme aux voies libératrices ouvertes par les pionniers.

Lorsque nous lisons ses textes sur l'autonomie des établissements, la concertation, le décroisement, la coopération, le projet, l'ouverture... nous reconnaissons toutes les réalités que nous tentions de faire vivre au sein de nos écoles comme de nos classes extérieures.

Alain SAVARY ouvrait devant nous l'espace nouveau dans lequel nous pourrions enfin !..travailler tous ensemble à la rénovation de toute l'école.

Marie RIST, collaboratrice de Paul FAUCHER, le "Père Castor" de 1945 à 1961, crée en 1961 l'Ecole Nouvelle d'Antony, dont Robert GLOTON dit, dans sa préface à l'ouvrage de Marie et Noël RIST (Une pédagogie de la confiance, l'Ecole Nouvelle d'Antony, Paris, Syros, 1983), que "c'est la réalisation tâtonnante, progressive, d'une communauté éducative unissant enseignants et parents dans la recherche d'une forme d'éducation, la plus favorable à la construction de la personnalité de l'enfant dans le respect de ses besoins profonds et la satisfaction de ses intérêts.....

Ce qu'est la belle histoire d'Antony que nous conte Marie RIST? Un poème d'amour, un chant d'espoir, que seule pouvait écrire celle qui l'a vécu et dont se souviendront tous ceux qui le liront."

Lorsque Marie RIST parle d'Education nouvelle et du prix de la liberté, elle sait de quoi elle parle, pour avoir lutté afin que les enfants trouvent à l'école "non seulement un lieu où construire par eux-mêmes leurs savoirs mais une vie affective dans laquelle ils se sentiront, à l'égard des adultes comme à celui de leurs camarades...libres, égaux et fraternels!" J.L.G.

Qu'advient-il de ces précieux espoirs?

Beaucoup de parents et d'enseignants se laissent emporter par " le grand vent conservateur" qui balaie notre pays, et par les détracteurs de l'école. Ceux-ci sont d'elle le bouc émissaire de l'illettrisme qu'ils attribuent non aux échecs de l'école immobiliste mais à "l'ignorantisme" et "l'obscurantisme" des "pédagogies modernes" ainsi que du "laxisme" d'après 68.

Jean-Pierre CHEVENEMENT, appelé dans un but bien précis et pressé d'agir -"rassurer, rassembler, moderniser"-semble parler le langage du plus grand nombre, (celui qu'on entend dans les salons, les hauts lieux de la culture classique, le café du commerce, et hélas...chez Bernard PIVOT. Il reconforte les adeptes de la "bonne" école d'antan où régnait la discipline, la morale, l'orthographe, le sens de l'effort et une solide instruction.

69% de parents et d'enseignants (d'après un sondage...) sont favorables au "retour" à l'école dont le but est la "transmission des connaissances"... et les praticiens-chercheurs se proposent une lecture honnête des textes du nouveau ministre, décantés des commentaires tous azimuts qui les enrobent.

• D'abord, un rapide retour en arrière

L'état de guerre scolaire avait atteint en juin 84 un degré de tension insoutenable. Le 17 juillet, A. SAVARY démissionne. J.P. CHEVENEMENT arrive muni de "dispositions simples et pratiques" destinées à régler le statut de l'école privée. Selon lui, elle concilie: "le libre choix par les parents de l'éducation qu'ils souhaitent donner à leurs enfants, le respect des principes du service public et l'esprit de décentralisation".

La loi SAVARY est enterrée (pour le présent tout au moins). On revient à la loi DEBRE de 1959. La satisfaction est presque unanime dans les écoles libres. "Le fond du problème n'est pas la guerre scolaire mais la rénovation de l'école publique" rappelle CHEVENEMENT.

"Finie la guerre scolaire"! "l'apaisement est là"; "Le moment est venu de mettre l'accent sur la rénovation de l'enseignement public qui joue un rôle décisif pour l'avenir du pays".

"Après la pluie, le beau temps"...

"Sans doute ne suis-je pas un spécialiste de l'enseignement...En matière d'éducation, je suis un huron: Mais faut-il que l'éducation nationale soit le fait des spécialistes? Non, elle est l'affaire du pays tout entier".

• Puis quelques uns des thèmes qui reviennent le plus souvent dans les propos de J.P. CHEVENEMENT retranscrits par la presse

"Est-ce que le fait de vouloir rappeler l'école à sa mission est réactionnaire?"

- "L'école a d'abord pour but d'instruire".
- "Il faut que le maître enseigne et que les élèves apprennent".
- "Le rôle de l'école est de transmettre des connaissances".
- " Les enfants doivent maîtriser les apprentissages fondamentaux la lecture en particulier, le plus tôt possible".
- "Il faut faire le pari de l'intelligence".
- "Il faut mettre l'accent sur la qualité de l'enseignement".
- "Insister sur les contenus plutôt que sur la pédagogie qui est un moyen de les faire passer".
- "L'autorité du maître n'est pas un mot démodé, elle est fondée sur leur compétence".
- "Il faut revaloriser les enseignants dans l'esprit public".
- "Notre quadrature du cercle, c'est de concilier une exigence de démocratisation et une exigence de qualité".
- " L'élitisme républicain, c'est assurer la promotion des meilleurs par la promotion de tous" (cité de Paul LANGEVIN)
- "Il ne suffit pas de bien connaître une discipline pour bien enseigner, mais il est impossible d'enseigner convenablement ce qu'on ne maîtrise pas".

- "Les mouvements pédagogiques qui mobilisent des énergies volontaires et bénévoles considérables et qui s'inscrivent dans la meilleure tradition de l'école républicaine apportent un précieux concours à l'Education Nationale"
- "L'école ne peut pas tout faire. On a parfois tendance à trop lui demander. Elle doit d'abord servir à transmettre des connaissances. Il est souhaitable qu'elle le fasse dans de bonnes conditions et que les enfants s'y épanouissent"
- "La rénovation de notre système éducatif est une des priorités de cette décennie"
- "La qualité de l'enseignement est la base même du redressement national".
- "L'Education Nationale doit être le fer de lance de la modernisation"

- "Bravo pour l'effort restauré et pour la qualité promise!

- "Catastrophe... nous régressons de 50 ans!

- Les réactions s'entrechoquent avec bruit...

Le "huron" tend l'oreille à droite, à gauche ("rassurer, moderniser..) il adopte les langages différents de ses divers interlocuteurs et son discours devient de plus en plus ambigu. Ses formules désincarnées, ignorantes de la réalité des enfants et coupées de celles des classes pourraient heureusement laisser aux enseignants une grande liberté d'interprétations et de réponses. Liberté que connaissent de longue date ceux qui se sentent assez déterminés dans leur projet pédagogique pour se montrer les utilisateurs et non les esclaves des instructions officielles faites pour aider plutôt que pour asservir:

tentons d'y voir plus clair en examinant, dans l'optique de l'éducation nouvelle mais sans passion partisane, quelques mots-clés sur lesquels les malentendus s'accumulent.

Le débat instruire ou éduquer est ouvert à nouveau

Point crucial pour l'école comme pour les enfants. Faux débat si l'on oppose deux termes complémentaires dont le premier éduquer englobe le second instruire.

Il s'agit pour l'école de constituer un milieu riche en appels diversifiés au travers duquel chaque enfant trouve à s'instruire guidé par sa propre curiosité et sa soif de connaître et de faire.

"Faire seul": est le cri de tout enfant heureux et confiant; c'est à dire en situation d'apprendre. Sa démarche est de questionner son environnement et son maître qui l'aide à aller plus loin et à exprimer ce qu'il commence à comprendre.

Apprendre et enseigner est inclu dans le débat. Apprendre d'abord.

L'enfant apprend: C'est une conquête dynamique, voulue et personnelle vers laquelle chacun s'élançe par son propre chemin. Tous veulent savoir et réussir ce qu'ils entreprennent. Mais leur ténacité est encore fragile et c'est là qu'intervient le rôle du maître pour ranimer leur attention et soutenir dans les passages difficiles l'effort nécessaire à ce qu'ils ont entrepris et doivent garder sous leur responsabilité jusqu'au bout.

Le maître enseigne: il informe, instruit, raconte au moment où les enfants le questionnent. Il est sûr alors d'être écouté avidement. La situation d'enseignement est créée conjointement à celle d'apprentissage. Une telle situation existe dans toute classe authentiquement coopérative.

Alors se révèle la compétence qui fonde à la fois la qualité de l'enseignement et l'autorité du maître.

La compétence ne se saisit qu'en plein exercice, dans cette démarche constructive qu'accomplissent ensemble "apprenants" et enseignant. Elle est faite d'attention vigilante qui induit une connaissance toujours approfondie de chaque enfant et discerne le moment où intervenir s'avère nécessaire pour que soit dépassé le stade d'un tâtonnement expérimental qui ne débouche pas encore sur un savoir utilisable dans d'autres situations.

C'est dire que la maîtrise de ce qu'il enseigne fait partie intégrante, avec la connaissance des élèves, de la compétence du maître.

"Mettre l'accent sur la qualité de l'enseignement" est bien le but de toute école. Cependant, l'école qui cherche avant tout à enseigner et transmettre des connaissances, ceci collectivement dans des classes fermées où tout le monde est contraint de faire la même chose au même moment, totalise 70% d'enfants en

échec scolaire alors qu'ils se montrent capables en dehors de l'école, et malgré les bons maîtres qu'on y trouve.

Nous touchons ici à l'un des points névralgiques auquel doit s'appliquer la transformation du système scolaire:

"l'enseignement une contre-éducation" dénoncé par Louis RAILLON et que secrète encore l'institution scolaire (P.U.F., 1984).

"Les enfants doivent maîtriser les apprentissages fondamentaux, la lecture en particulier, le plus tôt possible".

" L'âge de la lecture se situe le plus généralement entre cinq et huit ans" nous disent les pédiatres penchés sur ce problème depuis 30 ans. (CF Guy VERMEIL, J.LEVINE, H.MONTAGNER..et d'autres). "Le plus tôt possible" est donc à déterminer pour chaque enfant en fonction de ses rythmes biologiques et de ses modes de développement et non de l'âge de 6 ans fixé pour tout le monde comme celui de l'entrée au C.P.

Le cycle sans rupture de 5 à 8 ans sur lequel travaillent chercheurs et praticiens apparaît comme la seule solution qui permette de respecter les rythmes des enfants dans cette tranche d'âge où surgit pour chacun à son heure le temps de l'apprentissage de la lecture. Il prend, suivant les cas, quelques semaines, quelques mois...ou plus d'un an, lié à toutes sortes d'autres activités de découvertes et d'expérimentation de l'écrit qui ne requièrent pas le B.A.BA mais dans lesquelles s'enracinent l'activité intellectuelle.

"Faire le pari de l'intelligence" prend un sens précis à la lumière des vraies situations d'apprentissage. "Tous capables": disent Célestin FREINET, Robert GLOTON, Henri BASSIS...et tous ceux qui reconnaissent les multiples possibilités et savoirs "non-scolaires" des enfants, savoirs qui expriment autant de formes diverses de l'intelligence outil aux multiples aspects, liés aux caractères différents.

Pas de pari possible si l'intelligence est privilégiée comme procédant de l'intellect pur (qui n'existe pas). "Cet enfant est intelligent...cet autre est bête"...sont des jugements qui ne révèlent que l'incompétence de ceux qui les profèrent.

L'intelligence est nourrie par tous les constituants de la personne et du milieu. Elle s'épanouit dans un environnement riche en situations imprévues qui appellent des solutions. Elle s'étiole dans un milieu où tout se répète, où il faut surtout obéir, copier, se conformer aux modèles. Bref, où rien n'appelle à découvrir ni à chercher.

Ces quelques considérations évidentes pour tous les lecteurs de "Praticiens-chercheurs" n'apportent rien de neuf. Seront-elles une amorce à la théorisation souhaitée par les nouveaux arrivants dans le métier.

Le plus utiles sans doute pour chacun, jeune ou moins jeune, est de raconter simplement des exemples très concrets, vécus avec des enfants au fil des jours, dans des situations d'apprentissages très divers. De tels récits témoignent mieux que toute autre parole des besoins prioritaires des enfants que l'école met en échec.

De l'observation des enfants naîtra la conscience des barrages qui bloquent leur démarche en substituant une expérience d'adulte à celle dont ils ont besoin pour apprendre, et la conscience des ouvertures qui libèrent leurs chemins. C'est celle-ci qu'il s'agira de communiquer par delà les habitudes paralysantes.

"La rénovation de notre système éducatif est une des priorités de cette décennie "

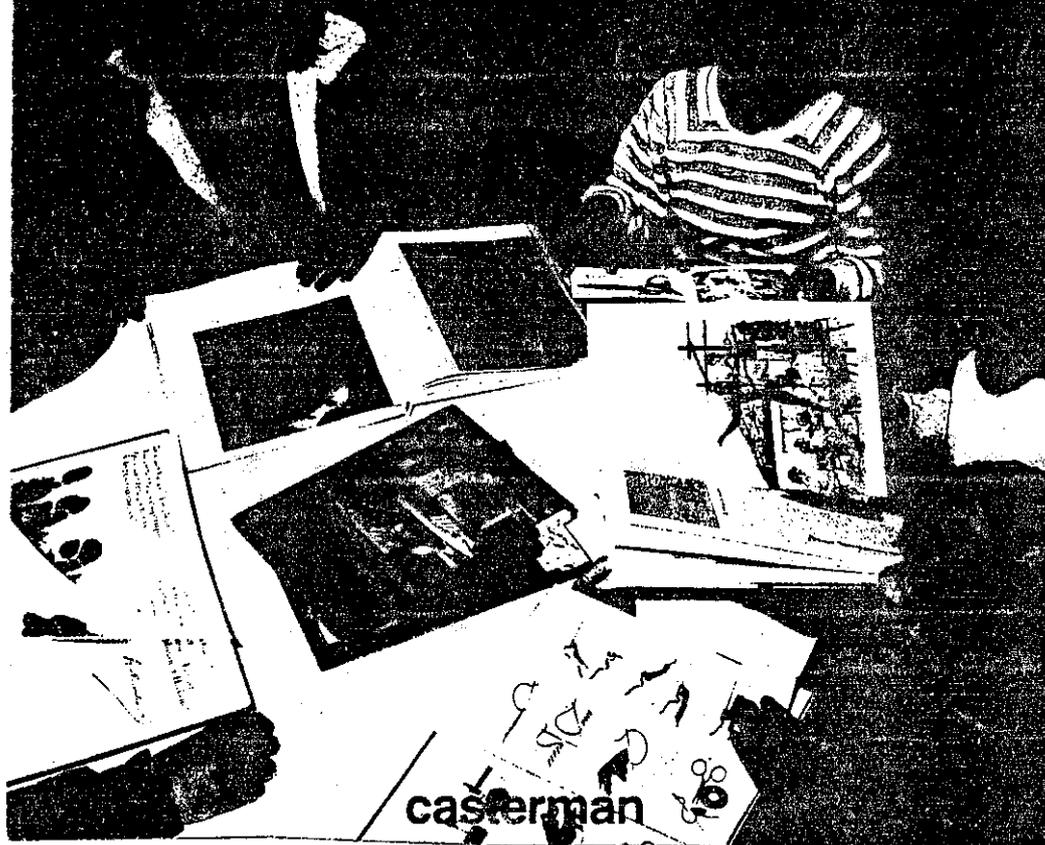
"L'Education nationale doit être le fer de lance de la modernisation"

Il est difficile d'imaginer que de telles ambitions puissent reposer sur un "retour" à un passé idéalisé par ses nostalgiques plutôt que sur l'appel irrésistible des enfants et sur la pensée constructive des "Compagnons de l'Université nouvelle" (en 1918) : "Il ne suffit pas que l'enseignement s'adresse à tous, il faut encore qu'il fasse appel à toutes les facultés...Il faut faire des hommes, non des cerveaux et des machines".

Pédagogie Freinet
MICHEL BARRÉ

L'AVENTURE DOCUMENTAIRE

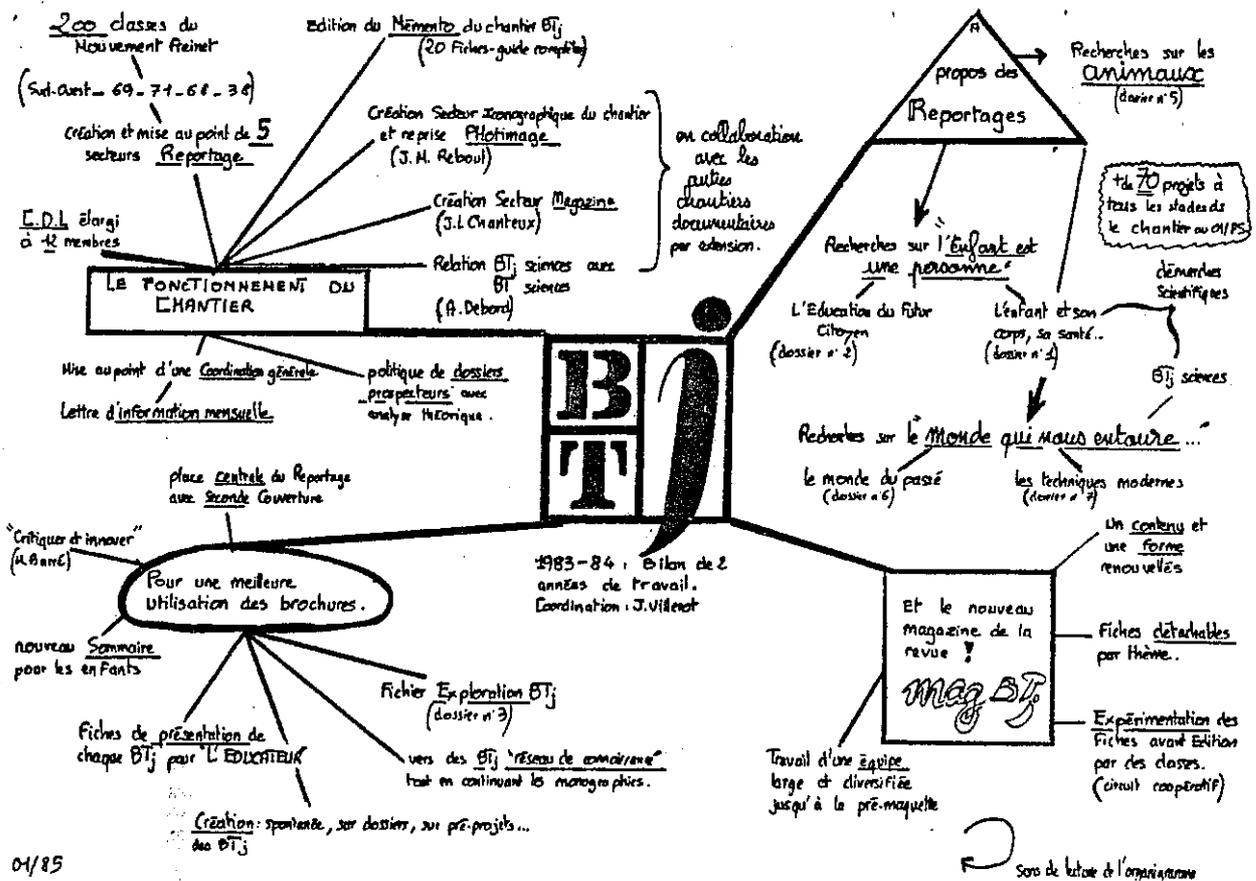
Une alternative aux manuels scolaires



" En 1982, la collection BT a fêté son cinquantième. Sans avoir le fétichisme des anniversaires, cela incite à la réflexion à la fois sur le trajet accompli et sur les chemins qui s'ouvrent. Ce livre est né de cette réflexion et de cette interrogation" Michel BARRÉ

"J'ai déjà écrit que la Bibliothèque de Travail constituait la plus gigantesque et efficace aventure éducative conduite dans ce pays depuis la GRANDE ENCYCLOPEDIE de DIDEROT" Jean VIAL

LE CHANTIER DE RECHERCHE DE B.T.2, B.T. et B.T.J. continue mobilisant de nombreux praticiens FREINET et les enfants et adolescents de leurs classes, afin de répondre toujours plus efficacement aux besoins documentaires de tous.



01/85



L'ÉCOLE PLUS

Maternelles, écoles,
collèges, lycées:
1 000 expériences novatrices,
leur contenu et mode d'emploi.
Un "guide" pour les enseignants
et les parents.

Sous le buste de Célestin

Le mouvement Freinet en sigle, c'est l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne). Dans les appellations officielles du mouvement, « moderne » a remplacé, depuis quelques lustres, « prolétarienne ». Les « techniques », les « outils » (imprimerie, correspondance entre classes, fichiers autocorrectifs, conseil de coopérative) ont peu à peu pris le pas sur l'idéologie révolutionnaire. Aujourd'hui l'ICEM assume tranquillement son réformisme. Il digère — comme les autres mouvements d'ailleurs — la fin des utopies politiques et éducatives. Les techniques Freinet se diffusent dans l'école publique. Quel enseignant n'a pas utilisé un jour une BT (bibliothèque de travail)? Situation souvent officielles ont « pompé » dans la doctrine? Situation souvent mal vécue par les « freinetistes » qui apprécient d'autant la circulaire du 15 février 1983 citée plus haut: enfin une reconnaissance... de dette! A défaut de n'être plus « prolétarien », le mouvement est-il vraiment « moderne »? On reste

Jamais on n'a tant parlé de l'école, jamais son image n'a été aussi négative: médiocrité des élèves, incompétence des enseignants, pédagogie nouvelle ennemie des savoirs... Les pamphlets se succèdent et du coup ressurgit un débat passionnel et souvent stérile: l'école doit-elle instruire ou éduquer?

L'École Plus veut apporter à ce concert de lamentations une note discordante, résolument positive. Contrairement à ce que l'on clame, il se déploie dans nos classes des trésors d'imagination pour secouer l'inertie du système. Aux quatre coins de la France, de la maternelle au lycée, de nombreux enseignants se sont engagés dans la rénovation et ouvrent leurs élèves à la compréhension d'un monde qui disparaît et d'un autre qui se crée.

Ce qui se fait nous intéresse plus que ce qui se dit. Ce livre raconte donc, pour la première fois, les expériences nouvelles, d'où qu'elles viennent, sans prétendre à l'exhaustivité. L'École Plus est aussi un guide qui offre aux parents comme aux enseignants les références à connaître, les démarches à faire pour devenir concrètement acteurs de l'éducation. Cet ouvrage factuel est un véritable "mode d'emploi" de l'école moderne.

Bar-le-Duc, mercredi 4 avril. Déserté pour cause de congés scolaires, le lycée Raymond-Poincaré est plus blême que jamais. Cela n'entame pas le moral des militants venus des quatre coins de la France pour les « Journées d'études de l'ICEM ». Cet après-midi, le thème de l'assemblée la plus nombreuse est: « Les rapports avec l'institution », c'est-à-dire

