

PERSPECTIVES

DE

L'EDUCATION

POPULAIRE

L'Éducateur
Novembre 1978

Sommaire

Première partie :

ANALYSE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ACTUEL

I.- Education et société	1
II.- Les échecs scolaires	3
III.- Le mythe de l'égalité des chances et l'illusion du soutien	9

Deuxième partie :

LES ORIENTATIONS FONDAMENTALES DE NOS PRATIQUES ÉDUCATIVES

1. Les droits et les besoins des enfants et des adolescents	13
2. Une éducation par la réussite	15
3. Une éducation du travail	16
4. Le respect de l'identité personnelle et de la diversité	18
5. Le besoin de s'exprimer librement et de communiquer	19
6. La responsabilité coopérative	21
7. Un autre mode d'appropriation des savoirs	24
8. L'analyse critique du réel	26
9. Une autre conception des programmes et des contrôles	27
10. D'autres techniques et d'autres outils pédagogiques	29

Troisième partie :

QUELQUES ASPECTS DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DE LA PÉDAGOGIE FREINET

Apprentissage de la lecture	33
Observation de la langue des enfants	36
Orthographe	37
Correspondance interscolaire	38
Musique	39
Création manuelle et technique	39
Mathématique	40
Techniques audiovisuelles	41
Architecture scolaire	44
Pratiques d'équipes pédagogiques	45

Quatrième partie :

NOTRE STRATÉGIE ET NOS REVENDICATIONS

I. - Eléments d'une stratégie	49
II.- Revendications de l'I.C.E.M. pour une éducation Populaire	61
Au-delà des revendications, mener une action quotidienne à la mesure de nos exigences	68

VOUS AVEZ LA PAROLE	71
----------------------------	----

En couverture : photo Pierre Allard - I.P.N.

Avant-propos

Ce numéro spécial de l'Educateur fait le point actuel de nos recherches sur l'éducation populaire.

Lorsqu'au congrès de Bordeaux en 1975 fut mis en chantier ce travail, nous nous donnions pour but :

- d'actualiser les perspectives idéologiques et théoriques de la pédagogie Freinet et du mouvement de l'Ecole Moderne,
- de les préciser en fonction d'une société de type socialiste, impliquant une conception autogestionnaire de l'école remettant en cause les valeurs du système actuel, notamment la division du travail intellectuel et manuel, les notions de handicaps socioculturels et de pouvoir hiérarchique,
- de relancer et de promouvoir travaux et réflexions sur la base de nos pratiques éducatives,
- de confronter nos analyses avec celles des parents et travailleurs organisés, des syndicats, associations et partis,

- de dégager des orientations stratégiques et de choisir les terrains de lutte prioritaires,
- de rechercher toutes les convergences avec ceux qui dans tous les domaines, éducatif ou autres, mènent des actions de rupture avec le système actuel.

Le document qui suit se veut un outil de travail militant à trois niveaux :

- approfondir le débat au sein du mouvement
- permettre la confrontation avec des militants d'horizons divers
- préparer, grâce aux enrichissements apportés lors de ces confrontations, la rédaction d'un livre sur ce sujet qui sera une nouvelle étape de notre réflexion.

Cette publication dans l'Educateur n'est donc pas un point final mais une étape de notre recherche. La rédaction actuelle vise d'abord un public militant qui est confronté quotidiennement avec des situations socio-politiques du même ordre. Ce n'est que par la convergence de ces analyses et de ces actions militantes, qu'on peut espérer une sensibilisation et une mobilisation de l'opinion publique tout entière. Il s'agit donc d'un outil pour une politique d'ouverture.

Dans l'état actuel de nos travaux, nous proposons aussi ce document comme outil de réflexion interne de confrontation de nos actions quotidiennes et dont le prolongement doit consister dès maintenant en synthèses théoriques et pratiques. Concrètement cela se traduira par la publication d'ouvrages dans une collection d'ouvrages dans une collection « Pour l'éducation populaire ».

Le chantier P.E.P.

Le groupe de travail qui a mis au point ce document était animé par Jacky Chassanne et Michel Barré et réunissait Marie-Noëlle Bonnisseau, Michèle Bouvet, Lucien Buessler, Claudine Capoul, Andrée Clément, Liliane Corre, Jacques Coudray, André Dejaune, Michèle Delcos, Liliane Duquesne, Alain Eyquem, Pierrette Ferrandi, Simone Heurtaux, Robert Lavis, Paul Le Bohec, Pierre Lespine, Alain Mary, Christian Poslaniec et Pierre Yvin. Il a bénéficié des apports collectifs d'une trentaine de groupes départementaux de l'I.C.E.M. comme de la plupart des commissions de travail et d'un grand nombre de contributions individuelles. Qu'ils en soient tous remerciés.

Lorsque C.Freinet, il y a un demi-siècle, dressa une critique sévère du système éducatif et jeta les bases d'une autre éducation, il se heurta bien vite aux attaques des forces réactionnaires et à la répression administrative qui le déplaça d'office à Saint-Paul-de-Vence, Mais cela n'arrêta pas son action. Peu à peu se rassemblèrent autour de lui des milliers d'éducateurs (ils ont choisi ce nom car ils refusent d'être de simples distributeurs de savoir) de tous les niveaux de l'enseignement public, de la maternelle à l'université. Ils ont créé l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne qui poursuit la recherche et lutte pour une transformation profonde du système éducatif.

Sans attendre les changements à long terme qu'il sera nécessaire d'entreprendre, ils s'efforcent de changer le style du travail scolaire, d'instaurer d'autres relations que l'autorité et le cours magistral, **d'articuler le savoir sur le VÉCU des enfants, de donner aux jeunes le droit de s'exprimer et de prendre des responsabilités.** Ils agissent pour que l'école devienne autre chose qu'un lieu de contrainte, d'ennui, d'aliénation. Leur pratique éducative dont cet avant-projet se veut l'illustration, est une réalité quotidienne qui permet d'entrevoir ce que pourrait être l'éducation populaire.

L'école, d'ailleurs à elle seule, ne peut offrir les changements que nous souhaitons. Ceux-ci concernent tout autant les familles, les organisations populaires, les jeunes, c'est pourquoi nous nous adressons à eux. Témoignage d'un courant significatif de l'éducation moderne, ce texte est soumis à la réflexion de tous ceux qui luttent contre tout système qui exploite et aliène les travailleurs.

Première partie

ANALYSE DU SYSTEME EDUCATIF ACTUEL

1- Education et société

I.1. - LA REPRODUCTION SOCIALE PAR L'ÉDUCATION

En 1924, Freinet dans un article de *Clarté* : « *Vers l'Ecole du Proletariat* » dénonçait l'endoctrinement idéologique de l'école.

« *Désormais, sous les grands mots de justice, de fraternité, de patrie ou d'humanité, se cachent les vrais mobiles d'action : les intérêts capitalistes.* »

La pseudo-neutralité, dont se réclame l'école publique, par rapport à l'école confessionnelle, n'a servi qu'à masquer ses objectifs véritables.

«... Il nous reste, hélas ! trop ancrée encore dans les esprits, l'hypocrite illusion d'une école qui concilierait par sa neutralité, toutes les théories pédagogiques et sociales, d'une école au service des enfants, alors qu'elle n'est en réalité, comme toutes les écoles, qu'au service exclusif de la classe qui la crée et qui l'administre, illusion qui pousse les prolétaires eux-mêmes à défendre une organisation dans son essence antiprolétarienne.» Ainsi s'exprimait encore Freinet, en avril 1931, dans *L'Éducateur prolétarien*.

Plus de quarante ans après, qui peut nier l'endoctrinement idéologique par l'école ?

En effet, **c'est notamment par le système éducatif que les sociétés assurent leur continuité**. Lorsque le système socio-économique est suffisamment stable, l'éducation peut être laissée aux familles et aux groupes professionnels qui reproduisent naturellement les structures sociales et les traditions culturelles et politiques. Par contre dès que ce système évolue, l'éducation apparaît comme l'un des moyens de maîtriser cette évolution et de favoriser certains groupes sociaux par rapport aux autres. D'où l'intérêt que lui ont porté les églises, le patronat puis l'Etat.

Il ne faudrait pas limiter cet intérêt pour l'éducation à la seule institution scolaire mais également à tout ce qui permet un encadrement des jeunes (patronages, mouvements de jeunesse, clubs sportifs, etc.). Il faut se souvenir en effet que le fascisme a plus pesé sur la jeunesse allemande par le biais des Jeunesses hitlériennes que par celui de l'école. Ajoutons à cela le souci de recruter à un âge plus précoce les apprentis (loi Royer), les conscrits (loi Debré sur le service militaire) en espérant qu'ils seront plus malléables.

L'intérêt témoigné à l'encadrement des jeunes (soutien accru à l'enseignement privé, tentative de main-mise du patronat sur les enseignements techniques et universitaires, politique d'encadrement sportif axée vers la compétition, actions « éducatives » des C.R.S., des armées auprès des jeunes), montre que le concept d'éducation est loin d'être neutre.

Ce n'est pas seulement par la sélection au sein de l'institution scolaire que le système éducatif aide à reproduire les structures sociales, c'est à travers tous les détails de son fonctionnement. Chacun d'eux a une portée politique.

Nous ne pouvons pas analyser le système éducatif comme un mécanisme abstrait totalement indépendant des pratiques et des attitudes quotidiennes des parents et surtout des enseignants. Car c'est nous, enseignants, que le système de ségrégation et de sélection utilise pour le faire fonctionner, c'est de nous qu'il attend que nous notions, classions les élèves, que nous les fassions redoubler selon des pourcentages qu'il a établis d'avance. C'est par nous qu'il impose des rythmes d'apprentissage, des méthodes d'acquisition, une idéologie paternaliste, sexiste, etc.

Quelles que soient les déclarations ministérielles et les instructions officielles, le système se sert des enseignants pour fonctionner sur les bases suivantes :

- Le travail scolaire est une corvée obligatoire puisqu'il faut s'habituer à accepter l'ennui, l'effort sans perspective et à renoncer à tout plaisir ;
- Le système est fondé sur l'obéissance, elle-même issue de la peur (les élèves doivent craindre le maître qui craint l'inspecteur qui craint le recteur, etc.) ;
- L'expression est bloquée, la communication interdite pour limiter tout risque de contestation ;
- L'esprit critique est sans cesse étouffé par le dogmatisme (apprentissage mécanique, respect total du texte écrit, non remise en cause de la parole du maître) ;
- L'individualisme est stimulé par la sélection et la concurrence (notes, classements, concours, sports de compétition).

Parce qu'elle craint sa propre remise en cause, l'école escamote l'analyse du réel, s'efforce de donner aux jeunes l'habitude de vivre par procuration au lieu de s'engager résolument dans le présent ; parce qu'elle est au service d'une économie de profit elle organise la sélection par l'échec.

TRANSFORMER L'ÉCOLE, ce n'est pas simplement lui assurer les meilleures conditions de fonctionnement, démocratiser l'accès des sections supérieures, C'EST REMETTRE EN QUESTION tout ce qui lui permet de reproduire les rapports sociaux de domination et d'exploitation.

Critiquer le système actuel, ce n'est pas seulement condamner une structure, c'est aussi refuser d'en être les complices.

I.2. - LA CONDITION DES JEUNES DANS NOTRE SOCIÉTÉ

La technique habituelle des gouvernements qui se sont succédé depuis vingt ans est de prétendre que, si tout n'est pas parfait, la situation ne cesse de s'améliorer et ils citent pour preuves quelques indices parcelaires que démentirait une étude globale. Cette technique a beaucoup servi et s'il est un domaine où elle a trompé bien des gens, c'est celui de la condition des jeunes dans notre société.

« *De quoi les jeunes auraient-ils à se plaindre ? pensent beaucoup d'adultes. N'ont-ils pas plus de chance que nous n'en avons à leur âge, nous qui avons dû trimer dès quatorze ans, parfois avant, nous qui n'avions pas comme eux des loisirs, des jouets, des engins motorisés de plus en plus coûteux, de l'argent de poche ? De nos jours ne peut-on pas plutôt dire que l'enfant est roi ?* »

Nous ne mettons pas en question les difficultés rencontrées lorsqu'ils étaient jeunes par les adultes d'aujourd'hui mais ne jugent-ils pas trop vite en se fiant au seul bien-être matériel ? Or c'est l'argument qu'on oppose sans cesse aux travailleurs : « *Il y a vingt ans, vous n'aviez ni téléviseur, ni réfrigérateur, ni voiture, donc vous êtes plus heureux qu'alors* » et chacun sait que ces biens de consommation peuvent masquer une aliénation accrue, des conditions de vie et de travail dégradées, une insécurité plus grande.

Peut-on croire sincèrement que si notre société était organisée pour l'accueil des jeunes, se produirait la situation actuelle sur le marché du travail où la majorité des chômeurs ont moins de 25 ans et parmi eux deux tiers sont de jeunes femmes ? De tous temps ce sont les groupes sociaux les plus défavorisés qui ont fait les frais des crises. De toute évidence la conjoncture actuelle met en lumière la situation des jeunes, celle des femmes (les jeunes filles cumulant les deux handicaps), celle des travailleurs immigrés.

La mobilité de l'emploi, le rejet vers les quartiers périphériques des logements sociaux ont fait éclater le groupe familial élargi qui réunissait souvent dans un même quartier grands-parents, oncles et cousins et de ce fait, ont diminué les recours en cas de défaillances momentanées ou définitives

des parents. L'absence de solutions éducatives pour la garde des jeunes enfants, la détérioration des conditions de travail et de transports nuisent de plus en plus aux relations entre adultes et enfants.

Au niveau des possibilités d'activités libres, la spéculation foncière a raréfié les espaces verts, devenus pelouses interdites, et supprimé les terrains vagues qui constituaient autrefois les « terrains d'aventure » des petits citadins. L'automobile a interdit aux enfants non seulement les chaussées trop dangereuses mais les places et les trottoirs devenus parkings. Les constructions collectives généralement mal conçues, mal sonorisées, limitent la place des enfants à un bac de sable et à un toboggan. En milieu rural la campagne s'est rentabilisée, laissant de moins en moins de place aux enfants. D'ailleurs quand pourraient-ils en profiter lorsque le ramassage scolaire les éloigne de chez eux la plus grande partie de la journée ?

L'appauvrissement global du milieu éducatif, les phénomènes de concentration dans les grands ensembles (et même dans les zones dépeuplées, par le biais du ramassage) rendent de plus en plus difficile les activités autonomes des enfants et des adolescents. D'où le refuge passif devant la télévision qui contribue à l'instabilité et à l'intériorisation de la violence. Les activités encadrées sont mal acceptées si elles rappellent l'encadrement scolaire. Quant à la misère sexuelle et affective, si elle n'est pas spécifique des jeunes, elle les atteint plus durement par les interdits et les impossibilités auxquels ils se heurtent du fait de leur âge.

Cette situation générale se traduit à un âge de plus en plus précoce par des réactions de refus et de révolte. Ce qui est dramatique, c'est l'ampleur des réactions de fuite, des comportements suicidaires. Il y a certes les suicides vrais, beaucoup plus nombreux qu'on ne le dit, mais surtout les comportements d'indifférence à la mort se traduisant selon les cas par la violence gratuite, la recherche délirante du danger, la fuite dans les drogues.

Le pouvoir tente de marginaliser ces phénomènes et de montrer que la majorité des jeunes sont contents de leur sort. Mais tous ceux qui vivent à leur contact permanent savent qu'ils ressentent un malaise profond de la situation qui leur est faite à l'école, dans la rue, chez eux et s'ils ne le manifestent pas dans des actions désespérées, ils réagissent par l'instabilité ou la passivité. Et l'on ne règlera pas un problème aussi profond par des mesures de répression brutale ou de neutralisation douce qui ne seraient que deux formes du même racisme anti-jeune.

C'est notre rôle d'éducateurs que de rappeler, dans une stratégie de changement social les besoins spécifiques des jeunes avec lesquels nous nous efforçons de maintenir le dialogue. Le problème est d'autant plus important que les jeunes, s'ils ont peu de poids électoral, prendront inévitablement le relais même si les adultes ne les ont pas préparés à le prendre. D'où leur sensibilisation à certains problèmes (écologiques, par exemple) ; ils ne veulent pas se trouver plus tard dans des situations irréversibles impossibles à surmonter.

Il est tout aussi important de ne pas les abandonner avec n'importe quelle formation face aux graves problèmes qu'ils auront à résoudre et c'est en cela que nous dénonçons le danger de perpétuer la plus stupide des formes d'éducation, le conditionnement, et toutes les formes, rigides ou sophistiquées, du dressage.

I.3. - LA CONDITION DES FEMMES DANS NOTRE SOCIÉTÉ

On dénonce la société capitaliste, l'oppression des jeunes, celle des femmes existe aussi et elle apparaît dans l'institution scolaire.

Si l'on y regarde de plus près, on s'aperçoit que l'orientation et la sélection se font suivant les sexes. Les filles sont orientées vers des métiers « dits féminins », c'est-à-dire sans débouchés, sous-qualifiés, sous-payés, sans responsabilité ni indépendance ; métiers qui prétendent utiliser la « vocation naturelle » des femmes :

- rôle maternel -> enseignement
- don de soi -> santé, services sociaux
- instrumentalisation du corps -> hôtesse
- dévouement, raffinement, compréhension -> secrétaire.

Quand elles accèdent à l'Université, on les retrouve en majorité dans les carrières littéraires sans débouchés sinon vers l'enseignement (beaucoup de femmes dans les petites classes et de moins en moins jusqu'à l'Université ; parmi les auxiliaires une majorité de femmes, le mi-temps pour les femmes qui peuvent alors mieux s'occuper des enfants, du ménage et dont le salaire ne sera qu'un appoint).

La sélection s'opère par les tests qui orientent les filles ou les garçons dans les voies déterminées. A cela s'ajoute le fait que les filles ont parfaitement intégré leur oppression : depuis la maternelle, elles sont uniquement valorisées dans leur rôle de séductrice et de mère, image renforcée par les media. Il leur est difficile de remettre en cause toute cette passivité inculquée depuis leur enfance. Quand elles le font, elles sont culpabilisées, voire réprimées.

I.4. - L'ÉCOLE SEXISTE

Dès la maternelle, les livres offrent une image stéréotypée de la famille, allant même jusqu'à reproduire les schémas familiaux à travers les histoires d'animaux. Tout cela sous prétexte de sécuriser le jeune enfant.

Dans les manuels scolaires, de façon insidieuse les schémas sexistes sont introduits. En voici quelques exemples :

- En mathématiques, on demande de former deux ensembles les jouets des garçons, les jouets des filles ;
- Pour l'attribut du sujet, on utilise dans un manuel cet exercice : « *Qui est la fée du logis ? C'est la ménagère.* » ;
- Pour apprendre à dactylographier, dans des écoles commerciales, on dicte le texte suivant : « *Une bonne secrétaire doit être discrète, souriante, bien se tenir...* »

Leur corps est nié dans la vie scolaire en général, excepté dans des moments prévus que l'on pourra contrôler. Dans ces moments, l'espace et les activités nient complètement les désirs des filles. Elles ne se retrouvent pas dans les valeurs véhiculées dans le sport créé par et pour les hommes : force physique, résistance, puissance, désir de se dominer et de gagner, obéissance à une règle, à un code défini d'avance, obéissance à l'arbitre-adjutant. On sait pourtant exploiter le corps des femmes : combien acceptent d'être majorettes, de faire de la danse, du patinage artistique ?

Les enseignant(e)s dans l'institution scolaire n'ont pas un rôle neutre. Ils aident à reproduire les rôles masculins et féminins. Dans un conseil de

classe, on entend fréquemment : « *C'est une fille, elle peut redoubler.. elle se mariera rapidement.* »

Dans une Ecole Normale, une élève très bien notée est collée au C.F.E.N. parce que l'examineur la trouvait laide : « *Elle n'a pas un physique agréable ...* »

On pourrait aussi rajouter les nombreuses remarques humiliantes adressées aux filles et aux garçons sur leur attitude, les renforçant dans leur rôle :

- pour une fille, on lui reproche ses habits, ses attitudes masculins ;
- pour un garçon, on le qualifie d'efféminé.

L'Administration utilise les mêmes termes envers les enseignantes, une institutrice n'est pas assez « maternelle », un instituteur n'est pas assez autoritaire...

Un instituteur qui ne veut pas s'imposer est mal vu ; mais on demande aux enseignantes d'être douces et s'il y a du bruit on lui reproche de ne pas savoir faire respecter la discipline.

Certains hommes doivent alors venir prêter main forte.

Dans l'école actuelle, la fille et la femme sont enfermées dans le rôle que leur a créé une société régie par les hommes.

I.5. - LES FORMES MODERNES

DE L'OBSCURANTISME

Les forces conservatrices ont souvent la nostalgie de l'obscurantisme passé. On peut la percevoir sous le thème de la « revalorisation » du travail manuel : trop de bacheliers et pas assez de plombiers ! Le patronat a toujours préféré pour les emplois subalternes des formations spécialisées courtes à une formation plus générale qui assurerait pourtant la mobilité professionnelle dont on parle tant. Dans l'idéal, les travailleurs ne devraient être que des pions déplaçables et interchangeable au gré de la conjoncture et qu'on recyclerait dans des formations accélérées sans leur laisser acquérir plus de savoir qu'il n'en faut pour les besoins immédiats de l'entreprise. On s'attache à prouver que les professions manuelles sont aussi honorables que les autres en faisant semblant d'oublier que tout le système scolaire est construit sur le mépris des activités manuelles qui, dans la division capitaliste du travail, ne sont que de simples tâches d'exécution traditionnellement réservées aux élèves qui réussissent le moins bien (ces enfants qu'on qualifie de « nonconceptuel » ou « à l'intelligence pratique »). Un indice : pour qui prévoit-on des visites de classes ou d'ateliers ? Pour ceux que leur brillant démarrage scolaire destine probablement à une carrière d'ingénieur ? Absolument pas, ceux-ci n'ont besoin jusqu'à vingt ans que d'un solide programme mathématique ; ce type de visites est réservé à ceux qui quitteront bientôt l'école sans diplôme.

L'obscurantisme élémentaire laissait les êtres dans l'ignorance, c'est-à-dire qu'ils ignoraient même qu'ils ne savaient pas et de ce fait restaient sous la dépendance du bon sens fruste ou des traditions. **L'obscurantisme moderne fait mieux. Il assure une légère supériorité de ceux qui en savent peu sur ceux qui ne savent rien. Surtout il leur démontre qu'ils en savent trop peu pour penser et décider par eux-mêmes** et qu'ils doivent se fier sans comprendre à ceux qui, d'après les normes du système, en savent plus qu'eux.

A cet égard les mass media et le système scolaire jouent complémentaires un grand rôle dans cette nouvelle forme d'obscurantisme. La presse et la télévision tablent essentiellement sur la mise en spectacle de l'information pour attirer l'attention du public, quand ce n'est pas pour manipuler délibérément les esprits. Pour ce qui est de l'école, par le biais de ses programmes et son détachement de l'actualité, elle multiplie les obstacles qui empêcheront d'accéder à une véritable information correspondant aux besoins. Livré au déluge quotidien d'actualités et au filtrage de l'information utilisable, l'individu est partagé entre l'impression de puissance qui émane des mass media présentes à tout moment en tout endroit et le sentiment d'impuissance individuelle face à la plupart des problèmes concrets qui l'assaillent.

L'intériorisation de l'ignorance par chaque individu n'a rien à voir avec le doute méthodique ni avec l'humilité de celui qui a longuement exploré les limites de son savoir et de ce fait est conscient de tout ce qu'il ignore. On chercherait en vain l'humilité dans la pyramide hiérarchique du savoir, on n'y trouve que des certitudes : la certitude dans le peu qu'on connaît et la certitude que des gens plus élevés savent.

Il peut paraître sévère d'accuser le système éducatif actuel de ne pas faire accéder au savoir mais de faire intérioriser l'échec et l'ignorance, aussi pensons-nous nécessaire d'illustrer cette accusation d'un exemple : la relation de la personne avec son corps, avec sa santé. A la fin du XIXe siècle qui est l'orée de l'école obligatoire, la médecine entre à peine dans son ère moderne. L'hôpital est ressenti comme un mouiroir, les gens recourent moins au médecin, qu'aux remèdes de bonne femme, aux pratiques des rebouteux quand ce n'est pas aux neuvaines et aux pèlerinages. Un siècle plus tard l'espérance de vie s'est nettement prolongée, l'hygiène, la médecine, la chirurgie ont fait d'incontestables progrès. Mais l'éducation là-dedans ? Si elle avait développé une connaissance raisonnée du corps, une attention au maintien de son équilibre, on aurait assisté à une diminution des maladies provoquées par l'homme sur lui-même.

Or on assiste au contraire au développement de tous les troubles que l'homme provoque sur lui-même par l'abus des médicaments non appropriés, les calmants et les somnifères, les laxatifs, les excitants, les régimes amaigrissants. Est-ce un hasard ? Nous croyons au contraire que l'école en développant moins l'écoute attentive du corps que l'admiration béate pour les pouvoirs absolus de la science (voir le culte de Pasteur dans les images d'Épinal des livres d'histoire) a développé une mentalité antibiologique de la santé : le corps doit être capable de dormir, de se maintenir en forme, de maigrir, de s'évacuer sur commande, presque en pressant sur un bouton, en ouvrant sans réfléchir un tube de médicaments. Et la preuve que ce n'est pas l'ignorance qui est la cause d'un tel comportement c'est que les couches les plus touchées par l'outrance médicamenteuse ne sont pas les plus illettrées. En fait un certain type d'éducation, loin de développer une attitude rationnelle vis-à-vis du corps, a au contraire transféré les comportements fétichistes sur le médecin et surtout envers les médicaments. La santé a pu progresser, mais la relation de l'être humain avec son corps s'est aggravée.

Pour nous une éducation sanitaire ne consiste pas à s'en remettre aveuglément au médecin grand sorcier, à collectionner les vaccinations ou à surconsommer des drogues mais à prendre conscience des réalités biologiques du corps humain qui exige d'abord de nous la cohérence d'une hygiène de vie et implique un certain nombre de choix dans l'organisation sociale, économique, politique.

I.6. - LES PROBLEMES ÉDUCATIFS NE SE LIMITENT PAS

A LA DISTRIBUTION D'UN SAVOIR

On pourrait croire que cette notion fait l'unanimité. Le ministère de tutelle des écoles ne s'appelle-t-il pas « de l'éducation » et non plus « de

l'instruction publique » ? Mais il ne suffit pas de le proclamer. A cet égard, il est révélateur que le ministre dit « de l'éducation » laisse à d'autre le soin de régler tous les problèmes d'éducation n'entrant dans le champ strictement scolaire : ceux de la santé et des handicapés, ceux de la jeunesse et des sports (regroupant la plupart des activités extrascolaires), de la culture (ce qui est tout de même paradoxal !) et même de la formation universitaire et de la recherche. Il faut se résoudre à l'évidence, **l'actuel ministère de l'éducation n'est, quoi qu'il prétende, qu'un ministère de l'enseignement.**

Les milieux conservateurs jouent sur le dualisme entre les professionnels, cantonnés dans un rôle de distribution du savoir, et les éducateurs naturels que constituent les parents. Ils accordent volontiers à la famille le monopole de l'éducation sans se soucier des défaillances dues aux conditions de vie et de travail, à l'éclatement du couple qui n'est pas exceptionnel et de façon générale à l'absence de préparation à de telles responsabilités.

Malheureusement la conception restrictive de l'éducation limitée à l'acquisition d'un savoir n'est pas l'exclusivité des conservateurs. Les préoccupations éducatives, les choix pédagogiques sont souvent considérés comme les emballages, somme toute peu importants, d'un même savoir dont l'important serait qu'il soit du plus haut niveau possible. Dans cette perspective toutes les pédagogies seraient acceptables pourvu qu'elles donnent des résultats identiques mais il reste à définir ce qu'on appelle en éducation les résultats.

I.7. - L'IMPORTANCE DE LA STRATEGIE EDUCATIVE POUR LA STRATÉGIE POLITIQUE

L'école ne peut à elle seule changer la société. Les praticiens de l'Education Nouvelle ne sont pas à l'abri de l'illusion pédagogique, du moins dans l'école telle qu'elle fonctionne actuellement. En effet la tentation est grande, dès lors qu'on vit isolé ou replié sur soi, sans la stimulation et la critique coopérative qu'offrent le travail en équipe et l'ouverture de l'école, de penser que l'action qu'on mène dans sa classe est l'aspect essentiel, sinon suffisant, de la révolution sociale. C'est oublier que l'école n'est qu'un des déterminismes éducatifs et que son rôle et son influence sont d'autant moins grands qu'ils ne sont pas inscrits dans un dialogue-action permanent avec tous les milieux sociaux. C'est oublier que l'école est elle-même déterminée dans son fonctionnement, dans ses règlements, dans ses objectifs, par une série de textes, d'habitudes, de contraintes qui limitent et contredisent l'action de tout éducateur progressiste. C'est oublier que le contexte social et politique, les conditions de travail et de vie des parents comme des enfants, influencent de façon décisive la formation des jeunes générations. C'est oublier que, selon l'organisation scolaire et la volonté politique actuelles, le milieu socio-culturel détermine l'avenir scolaire de l'enfant et ce n'est pas un hasard si, dans ce contexte, les enfants en difficulté scolaire sont pour la plupart issus de la classe ouvrière et paysanne.

C'est pourquoi nous rejetons toute illusion pédagogique. On ne peut dissocier pédagogie et politique, école et société.

Mais avec autant de force nous ajoutons : il y a place pour le militantisme pédagogique et éducatif au sein du combat politique, un militantisme qui ne peut être le fait des seuls enseignants ; et ce militantisme doit être assez fort pour faire valoir que, sans une transformation radicale de l'action éducative globale, tout projet socialiste perdrait de son crédit et de sa force.

Aussi, nous estimons que **le combat actuel d'éducateurs prolétariens doit s'inscrire sur les deux fronts : pédagogie et politique.** Après Freinet, nous le pensons plus que jamais : *« Nous ne comprendrions pas que des camarades fassent de la pédagogie nouvelle, sans se soucier des parties décisives qui se jouent à la porte de l'école, mais nous ne comprenons pas davantage les éducateurs qui se passionnent activement pour l'action militante, et restent dans leur classe de paisibles conservateurs ».*

Les réformes, d'où qu'elles viennent ne peuvent à elles seules changer l'école. Les prises de conscience se multiplient à propos de la fonction sélective de l'école ; et ces dernières années, des avalanches de réformes hâtivement mises au point ont été proposées sous la pression de cette conscience nouvelle et des refus qu'elle provoque : ainsi, plus personne n'ose défendre les filières qui se sont révélées comme des ghettos. Le projet Haby les a supprimées, il n'existera plus qu'une voie unique : un progrès dira-t-on.

En réalité, il ne suffit pas de tirer un trait sur les classes de transition, si l'on n'a pas trouvé de solution aux problèmes qui avaient provoqué leur création. Et la solution ne peut pas être apportée par une réforme pointilliste alors que ni les conditions de travail, ni la formation des maîtres ne sont profondément remis en cause. De plus aucune politique de « rattrapage » ne sera conséquente aussi longtemps qu'on ne voudra pas remettre en cause la pédagogie dite « normale », et que le système des échéances et de l'orientation ne sera pas radicalement modifié.

Répétons-le : **les réformes ne changeront pas cette école.** Si nous nous opposons à elles, ce n'est pas pour démontrer à quel point elles peuvent aggraver la situation du moment, nous ne voulons pas nous battre pour des formes déguisées du statu quo ; le système traditionnel n'a de choix qu'entre l'élitisme et le nivellement, nous refusons ces faux dilemmes : ainsi, que les modalités du bac soient telles ou telles importe moins à nos yeux qu'une reconsidération générale du contrôle, moins que l'instauration tout au long de la scolarité, d'unités de valeur multiples et souples qui ne viseraient pas à sélectionner par bachotage mais à enregistrer les niveaux d'acquisition et d'aptitudes dans les domaines les plus divers.

Nous voulons nous situer résolument dans une perspective d'éducation permanente soucieuse de l'épanouissement de tous.

Les réformes ne changeront pas cette école : les véritables changements ne peuvent intervenir dans le cadre de décisions unilatérales, d'autant plus lorsque celles-ci ne visent pas à modifier ce qui fait l'essentiel du système et sa survie : l'uniformité, la sélection, la bureaucratie autoritaire. **Le changement doit s'effectuer avec les usagers de l'école, adultes et jeunes,** par l'exercice d'un droit à l'initiative et à l'autonomie gagnées sur l'inertie et la soumission actuelle, **DANS LE CADRE D'UNE ACTION POLITIQUE GLOBALE,** favorisant toutes les pratiques de ruptures dans l'école (expression libre, pouvoir collectif, équipes éducatives, remise en cause des fonctions d'autorité comme l'inspection etc.), les considérant non comme des anomalies à caractère subversif, mais comme les conditions institutionnelles indispensables à un véritable changement.

Chaque détail éducatif relève d'un choix politique, conscient ou non. L'éducation est politique.

Ainsi, rejetant l'illusion pédagogique et l'illusion réformiste, nous affirmons que la démocratisation de l'école bourgeoise est un leurre, que seule une société démocratique rejetant le profit, l'exploitation et l'autoritarisme permettra la naissance d'une école populaire, où tous les enfants pourront développer leurs potentialités.

Et nous affirmons aussi que malgré les conditions de travail difficiles, l'expérimentation pédagogique dans la perspective d'une éducation populaire ne peut attendre : les enfants d'aujourd'hui ont besoin d'échapper aux démarches culturelles stérilisantes et à l'autoritarisme des adultes. La société socialiste de demain a besoin de terrains expérimentaux, de références nouvelles pour définir et engendrer des pratiques sociales et scolaires qui seront extraites des schémas hiérarchiques et autoritaires inséparables de l'exploitation économique et la ségrégation scolaire.

Peut-on croire sérieusement que l'on aurait quelque chance de bâtir un régime social libéré de l'aliénation si l'on continuait à fonder l'éducation sur l'obéissance à des individus (parents, maîtres), sur le respect de l'autorité physique ou intellectuelle imposée, sur la compétition et la promotion individuelle ?

Voilà pourquoi, nous voudrions montrer que le système éducatif actuel n'est pas seulement réactionnaire à cause de l'inégalité des chances selon les classes sociales ou du caractère tendancieux des contenus enseignés, mais également et peut-être principalement parce qu'il crée dès l'enfance des réflexes conditionnés d'individus ayant besoin de se référer sans cesse à des modèles appris ou de s'en remettre à un supérieur.

Ces comportements sont provoqués dès le plus jeune âge et quels que soient les principes théoriques proclamés, à travers une multitude d'actes quotidiens, en apparence anodins mais qui laisseront des traces indélébiles dans la vie adulte. Prenons un exemple. Un des freins à la remise en cause du système actuel est la confusion entre la jouissance d'un bien et son appropriation. Beaucoup de nos concitoyens sont sincèrement persuadés qu'il est nécessaire d'être propriétaire d'un bien pour pouvoir en jouir réellement. Parce que l'organisation sociale est ainsi faite, les individus répondent à l'insécurité par la possession et ressentent le partage comme une frustration. Or il est possible de profiter autant et même souvent mieux de biens collectifs si le groupe social se donne pour but non de faire accepter la privation mais de favoriser la jouissance. C'est ce que ressentent intuitivement certains jeunes qui souhaitent une vie plus communautaire. Mais leur tentative se heurte à d'énormes difficultés à cause de leur manque de préparation (absence de réalisme dans les objectifs, conflits entre des fantasmes communautaires et des comportements égoïstes) mais aussi des réactions de rejet du milieu social qui supporte mal cette remise en question de ses postulats.

Cette difficulté de changer de comportement aide au conservatisme politique (l'épouvantail du collectivisme). Tient-elle à un mystérieux chromosome de l'appropriation ? ou plutôt à **un comportement appris dès l'enfance** ? C'est pourquoi nous mettons en question un type d'éducation qui manipule côte à côte les individus, chacun suivant la progression dans son manuel scolaire personnel travaillant avec son matériel individuel. C'est pourquoi nous voulons utiliser une démarche éducative fondée non sur l'individualisme et la rivalité mais sur l'organisation coopérative et l'utilisation commune d'une documentation, d'un matériel à la disposition de tous.

C'est pourquoi nous mettons en avant tout ce qui ouvre à la coopération et à la solidarité, au niveau des enfants comme au niveau des adultes : sortir de la classe, travailler en équipes, ouvrir l'école aux parents et aux travailleurs, avoir une action sur le milieu naturel et social sont pour nous des choix ayant une valeur et un impact politiques aussi essentiels que les structures de l'institution scolaire, le volume du budget ou la durée de la formation.

Eléments déterminants du projet politique, l'action et le militantisme éducatifs rejoignent, enrichissent, concrétisent l'engagement politique.

II. - Les échecs scolaires

De tous les problèmes qui se posent à l'école, et dès le cycle élémentaire, celui des retards, des redoublements, en un mot, celui de l'échec scolaire, est celui qui est vécu le plus douloureusement par grand nombre de jeunes et de parents.

Ces échecs ont un caractère massif. Dès la fin du préparatoire, ils atteignent 33 %. Les chiffres officiels indiquent également que plus de la moitié des enfants du C.M.2 ont redoublé une, deux ou trois fois.

Par contre, les taux de réussite correspondant aux normes du système (enfants accomplissant le cycle élémentaire en cinq ans, élèves quittant l'enseignement obligatoire avec un diplôme ou en ayant acquis une formation professionnelle, lycéens entrés en seconde et admis au baccalauréat trois ans plus tard, étudiants entrés à l'université et en sortant avec une formation et un diplôme au bout du nombre d'années prévu) sont tellement faibles qu'ils angoisseraient n'importe quel responsable soucieux de respecter les buts qu'il s'est lui-même assignés.

Or nos gouvernants ne s'alarment pas outre mesure de cette situation. Les a-t-on entendu proclamer autre chose que leur autosatisfaction ? Cela tient probablement au fait que le vrai rôle du système actuel n'est pas la réussite scolaire mais au contraire la généralisation de l'échec tout en préservant la sélection d'une minorité.

Ces échecs ont un caractère ségréatif : ils touchent pour l'essentiel (75 %) les enfants des milieux populaires. Des milliers d'enfants vivent ainsi à l'écart du cursus scolaire considéré comme normal soit dans des structures ségrégatives caractérisées, soit simplement dans des fonds de classes cataloguées normales. Dans le premier cas, ils sont placés dans des sections spécialisées à l'école élémentaire, dans les S.E.S., dans les Ecoles Nationales de Perfectionnement. Ils portent l'étiquette de débilés mentaux et sont souvent l'objet du mépris. Dans le second, ils forment la cohorte des redoublants qui quitteront l'école sans véritable formation scolaire et rejoindront sans formation professionnelle la « vie active » où ils auront peu de chances de trouver un emploi.

II.1. - LE PROBLEME DES APTITUDES

A assister aux empoignades sur ce sujet, on pourrait croire qu'il est primordial de savoir quelle est en chaque être l'importance des dons innés inscrits avant la naissance dans les chromosomes et la part des comportements acquis. Problème qui est loin d'être élucidé chez les animaux et bien plus complexe chez les humains du fait que tout dans leur comportement est le résultat de la vie en société. Les enfants sauvages, perdus en forêt ou séquestrés dès la petite enfance hors du contact humain sont privés non seulement du langage et de la pensée conceptuelle mais souvent aussi de la marche debout qui ne semble pas innée. **Tout en l'être humain est produit par l'interaction de l'environnement sur les structures nerveuses programmées héréditairement.**

Pourquoi de nombreux garçons de la famille Bach ont-ils semblé hériter des dons musicaux de leur père alors qu'aucune fille n'en a bénéficié ? Le talent musical, comme certaines maladies, ne touche-t-il que les hommes ? Ou ne faut-il pas chercher l'explication dans le système social qui enfermait les femmes dans leur statut d'épouse et de mère de famille ?

Voyons ce qui se passe dans le domaine des aptitudes physiques qui sont les plus faciles à cerner. Prenons par exemple l'aptitude à la course de vitesse qui est certes différente selon les constitutions physiques (morphologie des jambes, rythme cardiaque, capacité respiratoire, etc.). Il est certain qu'à la naissance, tous les enfants ne naissent pas avec les mêmes potentialités mais il suffit qu'on ait oublié de bander à la naissance un petit pied malmené pendant la grossesse ou l'accouchement pour que l'enfant vive définitivement avec un pied bot ; il suffit qu'on le maintienne enfermé pendant des années dans un espace étroit pour que se trouvent définitivement compromises ses chances de courir vite. Jusqu'à présent les sélectionneurs sportifs ne se sont intéressés qu'aux performances d'enfants courant déjà. Même en admettant qu'il soit possible de prévoir dès le plus jeune âge, grâce à la mise en ordinateur de toutes les qualités physiques, quels pourraient être les plus aptes dans chaque type de course, il resterait à faire le plus difficile : transformer en gagneur chacun de ces sélectionnés et ce n'est pas pour rien qu'on parle d'usines à champions. On s'en rend compte aussitôt, **le problème important n'est pas celui des aptitudes reçues à la naissance, il est de savoir ce qu'on fera à partir d'elles.** Sur le plan sportif, ce peut être le choix de l'élite où, par tous les moyens (dressage y compris, dopage non exclu) on s'intéressera d'abord aux champions. Cela peut être d'assurer à tous la meilleure condition physique, même à ceux dont les performances sont médiocres. Le problème est aussi de décider si l'on abandonnera comme grabataire le petit qui ne peut même pas marcher ou si on mettra tout en oeuvre pour lui faire acquérir l'autonomie de déplacement, même si ça coûte aussi cher que de fabriquer un champion. On sait les prouesses que la science peut accomplir en faveur de ceux qui sont nés dépourvus d'une aptitude physique.

Alors que sur le plan des handicaps physiques, on commence à trouver monstrueux d'abandonner quelqu'un sans l'avoir aidé, c'est une loi générale du système éducatif actuel que de rejeter des quantités d'enfants auxquels on n'a même pas donné l'occasion de manifester une aptitude. Et de ce fait on justifie le constat d'échec : il est peu probable que l'enfant à qui on n'a pas donné les possibilités d'un apprentissage parvienne à démentir celui qui le disait incapable. Certes cela arrive et notamment on trouve parmi les êtres les plus exceptionnels, d'anciens cancrés, des élèves médiocres. Mais on a trouvé l'objection : il s'agissait de surdoués qui à cause de cela ne pouvaient suivre le rythme commun !

En fait le problème des aptitudes innées est en éducation un faux problème. Les enfants naissent avec des potentialités sans doute différentes mais nul ne peut les déterminer avec certitude et nul ne peut les modifier. Ce qui compte c'est donc de tout mettre en oeuvre avec tous les enfants pour développer au maximum toutes les potentialités et lorsqu'on se heurte à un obstacle chercher les moyens de le surmonter ou de le contourner.

II.2. LE REFUS DE L'IDENTITE

Tous les systèmes de domination imposent leur impérialisme politique et culturel, refusant aux individus **le droit à une identité personnelle**, et, à plus forte raison, **l'appartenance à une personnalité collective** qui ne servirait pas leurs intérêts (la bande de copains, le groupe-classe, le particularisme régional ou ethnique, la classe sociale, le groupe philosophique ou politique, le milieu culturel). Le système éducatif se comporte bien comme un système de domination. On sait avec quelle férocité l'école obligatoire a pourchassé les **identités régionales**, n'hésitant pas à mettre au pilori (par le sabot accroché au cou) l'enfant qui était surpris à utiliser son parler maternel. Par la stimulation linguistique que peut donner la connaissance de plusieurs langues, la richesse des cultures régionales pouvaient donner une occasion d'approfondissement mais le problème n'était pas d'épanouir mais d'inhiber tout ce qui ne tend pas vers le but recherché : la référence à une culture dominante. Actuellement le processus d'intégration des enfants d'immigrés est de même nature.

Le système éducatif refuse également aux enfants des milieux populaires toute **identité de classe sociale**. Le langage de l'école n'est pas celui que l'enfant entend dans sa famille. Il n'est pas non plus celui qu'utilise à longueur de journée la bourgeoisie et il est inutile d'écouter des enregistrements secrets (comme l'ont fait les Américains lors du scandale Watergate) pour savoir que l'élite au pouvoir n'emploie pas toujours le langage châtié qu'on entend dans les allocutions officielles. Il n'empêche que l'enfant des milieux aisés apprend, lui, le double langage : la langue familière et celle de l'Académie, l'enfant des milieux populaires est sans cesse rabroué parce qu'il n'utilise pas le « beau langage ».

Il n'y a d'ailleurs pas que le langage : toutes les références culturelles sont choisies hors des activités, des réalités du milieu populaire. Il suffit de feuilleter d'un oeil critique, les livres de lecture, les exemples de grammaire, les énoncés de problèmes pour sentir à quel point peut se sentir dépaycé en lisant un enfant d'ouvrier.

L'école renforce le conditionnement des filles et des garçons à des **rôles sexuels stéréotypés**, niant ainsi l'identité personnelle. Tout concourt à ces stéréotypes : les jeux (la poupée contre le train) et les activités non scolaires (couture et danse contre bricolage et judo), les images du statut traditionnel de la mère et du père, de la femme et de l'homme, dans les manuels scolaires et la plupart des albums pour enfants.

De plus chaque enfant, chaque adolescent, se voit refuser son **identité de jeune**, avec la mentalité psychologique et affective, les intérêts, les goûts de son âge. En entrant dans le système scolaire il doit se dépouiller de toutes ses préoccupations personnelles pour n'être plus que l'élève standardisé. Le plus scandaleux c'est qu'on prétend ainsi le traiter en adulte alors qu'on lui fait endosser de force les valeurs et les règles qu'on aimerait lui voir accepter en tant qu'adulte, mais en lui refusant toute initiative, toute autonomie. Or qu'est-ce qu'un adulte s'il n'est pas autonome ?

II.3. - L'HYPOCRISIE DU MERITE

Le principal postulat sur lequel repose l'intériorisation de l'échec est : « chacun réussit selon ses aptitudes et son mérite ». Il n'y a pas d'autre alternative : **ou celui qui a échoué reconnaît son infériorité, ou bien il doit admettre qu'il n'a pas fourni l'effort nécessaire.** Et le système éducatif développe une idéologie de l'effort qui n'est pas innocente. Nous qui adoptons l'objectif de Freinet : une éducation du travail, ne condamnons pas en soi l'appel à l'effort, encore faut-il dépasser l'aspect superficiel des choses.

S'il est un enfant qui vit dans un milieu plus habitué à l'effort qu'à la facilité, c'est plus celui des milieux populaires que celui de la bourgeoisie, car il sait, selon le dicton, que les alouettes ne lui tomberont pas toutes rôties. On pourrait donc penser qu'il va mettre plus d'acharnement à réussir.

Ce serait oublier le contexte dans lequel s'exerce cet appel à l'effort. Le réalisme des milieux populaires oriente toujours l'effort vers des objectifs concrets, généralement utilitaires, nettement circonscrits (pour les filles, ce réalisme joue généralement à l'inverse de la réussite scolaire, la place traditionnelle de la femme se trouvant au foyer pour entretenir la force de travail incarnée par l'homme). Or les objectifs proposés par l'école sont toujours abstraits, détachés de toute réalité ; même lorsqu'ils ont des aspects utilitaires, ceux-ci sont soigneusement placés en arrière-plan. Oubliant que la science pure a souvent été stimulée par la technique, on considère comme impure toute référence à la science appliquée. La connaissance semble un exercice totalement gratuit sans utilité pratique. L'enfant demande-t-il : « à quoi sert-il d'apprendre cela ? », on lui répond : « tu verras cela plus tard ». Curieusement on exige l'effort pour découverte de la connaissance pure qui n'aurait d'autre motivation que le plaisir, et, on le sait, le plaisir est honni sous toutes ses formes. A tel point que beaucoup d'enseignants et de parents trouvent suspect que, dans un autre contexte éducatif, les enfants aient plaisir à aller à l'école : « N'est-ce pas la preuve évidente qu'on n'y travaille pas ? »

Il nous semble nécessaire de prendre en compte l'ennui à l'école parmi les facteurs de ségrégation car il accélère le décrochage des enfants des milieux populaires (voir l'utilisation faite par la loi Royer du ras-le-bol des adolescents, voir les abandons en cours d'année et notamment le jour du seizième anniversaire).

L'enfant de milieu populaire, sans objectif réaliste à son effort et sans la motivation du plaisir, n'a d'autre stimulation que la perspective de réussir. Et sur ce plan, il est très largement inférieur par rapport à l'enfant de milieu plus aisé qui fait l'objet de stimulations beaucoup plus efficaces. On sait à quel point il est parfois difficile de persuader certains parents ouvriers d'orienter leur enfant vers le second cycle même avec une bourse, tant ils sont persuadés que ce n'est pas fait pour eux. Ainsi se constituent en fait dès le C.P. deux réseaux séparés Primaire-Professionnel pour les enfants de milieux populaires, Secondaire-Supérieur pour les enfants de la bourgeoisie comme l'ont montré Beaudelot et Establet dans *L'école capitaliste en France*. La cohabitation momentanée des enfants dans les mêmes sections ne change statistiquement rien à leur avenir.

Il faut voir avec quel acharnement sont soutenus les enfants des milieux favorisés. Pour eux l'échec est une telle aberration que s'il se produit malgré tout, il peut entraîner des traumatismes graves et pousser jusqu'à la névrose l'enfant et parfois les parents qui se demandent ce qu'ils ont fait pour engendrer un pareil monstre.

Lorsqu'ils échouent, les enfants intériorisent leur échec. (« J'étais trop bête », ou « Forcément, je fichais rien à l'école ».) Le système les aura préparés à se résigner et à reconnaître la supériorité « objective » de ceux qui ont réussi, masquant ainsi la réalité sociale de l'échec. Lorsque l'enfant d'ouvrier réussit, il est amené à renier les valeurs de sa classe sociale.

II.4. - LES FILTRES DE LA SELECTION

Les multiples niveaux du système éducatif sont conçus comme autant de bassins de décantation où l'on filtrera les « meilleurs », c'est-à-dire les plus conformes aux normes du système. Pratiquement chaque année un filtre : un examen ou ce qu'on appelle un « palier d'orientation » ou un passage de classe. Pour maintenir une tension suffisante on procède même en cours d'année à ce qu'on appelle par euphémisme « changement d'orientation » ou « entrée dans la vie active » (c'est-à-dire parmi la masse des jeunes chômeurs).

Ceux qui ont franchi un filtre savent que, grâce au système, ils ont acquis un certain pouvoir (même si ce n'est que de continuer vers un autre filtre), pouvoir qu'ils auront le réflexe de protéger contre ceux des couches inférieures et ceci explique les réactions de défense d'un grand nombre d'enseignants qui, loin de partager volontiers leur savoir en se mettant à la disposition des jeunes, protègent fébrilement l'autorité que leur confère ce savoir. Leur bonne volonté personnelle n'est pas en cause, mais ils subissent les conditionnements d'un système dont ils ne peuvent se libérer qu'en le remettant en question.

Le couronnement de cette pyramide hiérarchique est assuré par les grandes écoles et à ce niveau règne la polyvalence absolue des compétences que l'on dit impossible aux échelons inférieurs : énarques et polytechniciens constituent une caste de technocrates dont le rêve serait, d'assurer les véritables pouvoirs par-delà des fluctuations politiques. Cette « élite » se contente mal de responsabilités administratives et on la trouve dans les états-majors politiques et il n'est pas exclu que certains jeunes loups compromis dans des participations directes au pouvoir, se dédouanent au dernier moment en changeant d'étiquette politique avec la souplesse que leur confère le postulat de leur compétence.

L'ensemble de l'échafaudage tire sa cohérence de l'hésitation ou du refus de chacun à contester le système de peur de remettre en question sa propre place dans la hiérarchie. Si le contestataire se trouve dans les échelons intermédiaires, on le neutralise au nom de son « incompetence ». Mais il arrive parfois qu'une personnalité reconnue par sa compétence au plus haut niveau, se mette à contester quelque chose du système. Si c'est au plan des idées la marge de tolérance est assez large, on garde l'espoir de récupérer celles-ci en les déformant si c'est nécessaire. Par contre si le contestataire « de haut niveau » s'attaque à des problèmes concrets, la réaction ne se fait pas attendre. Quels que soient les gages accordés précédemment par le pouvoir, il cesse de mériter la considération que lui valait sa compétence pour n'être plus, hors de la hiérarchie, qu'un individu comme les autres (quand il n'est pas catalogué : arriviste, vieillard gâteux ou mandarin jaloux, ce qui, on le sait, n'existe jamais au sein de la hiérarchie). On peut le voir clairement dans le débat écologique où seuls les experts orthodoxes bénéficient du poids de leur compétence, même si cette compétence ne s'applique pas au domaine débattu, c'est ainsi qu'un ingénieur E.D.F. pèse plus lourd qu'un chercheur atomiste dans le débat nucléaire.

C'est ce mécanisme qui lie le savoir au pouvoir technocratique qu'il nous semble nécessaire de remettre en cause dans ses fondements même.

II.5. - LES DIFFICULTÉS D'ACCÈS AUX SAVOIRS

Si le but du système éducatif était, comme on le proclame, de diffuser au maximum les savoirs, celui-ci ne multiplierait pas les obstacles, les chicanes de tout genre qui constituent un **frein au désir de savoir**.

Tout d'abord les programmes linéaires. Alors que les connaissances humaines constituent un immense tissu avec de multiples interconnexions, le savoir scolaire est toujours présenté par segments linéaires ayant un ordre différent et totalement indépendants les uns des autres : le programme de mathématique n'a aucune relation avec celui de physique, celui de littérature aucune avec celui d'histoire, etc. Or ce découpage ne correspond à aucune réalité. Si certains concepts sont nécessaires dans la construction de certains raisonnements, il est faux qu'il y ait dans la connaissance un ordre préétabli. La formation de la science n'a pas suivi un cheminement **linéaire** et le prétexte de gagner du temps en évitant les tâtonnements qui ont permis toutes les grandes découvertes est fallacieux lorsqu'on voit le pourcentage d'échec de ce type d'enseignement.

En réalité ce découpage en segments a pour effet d'inhiber sans cesse le désir de connaître. Si la curiosité de l'enfant se tourne vers un sujet, il arrive bien souvent qu'on lui réponde « ce n'est pas au programme, tu étudieras ça plus tard », ou bien « tu ne seras pas capable de comprendre si tu n'as pas au préalable suivi tout ce cheminement » et les connaissances préalables sont tellement éloignées du sujet qui suscite la curiosité que bien souvent l'enfant renonce, ce qui permettra aux enseignants de conclure que c'était là un intérêt superficiel. Alors que, nous le savons bien, quand se pose à nous un problème concret, il nous arrive de remonter à des problèmes théoriques lorsqu'ils sont seuls capables d'expliquer la réalité.

La distance au savoir est toujours maintenue par le jargon, les définitions et les symboles. Certes il est normal que les spécialistes jugent préférables de standardiser leur vocabulaire pour savoir avec précision de quoi ils parlent (ce n'est pas toujours le cas, hélas !). Mais cette normalisation est un aboutissement alors qu'on en fait généralement un préalable... Avant d'entrer dans le vif du sujet il faut subir de fastidieuses leçons de vocabulaire d'autant moins assimilables qu'elles sont préalables. Et la plupart du temps le principal obstacle à la connaissance, c'est l'impossibilité de retrouver la signification des termes, des symboles qu'on rencontre à chaque ligne ; il suffit d'en ignorer un seul pour être bloqué dans sa progression.

L'outil caractéristique de cette distribution des connaissances, c'est **le manuel scolaire**. Il prétend contenir les connaissances nécessaires et suffisantes à un certain niveau. Il doit suffire à tout et à tous. Il n'est pas un guide de travail conseillant des expériences, des lectures, des confrontations de documents ; il contient tout, il dispense de tout le reste, il est **l'antibibliothèque**.

Faut-il s'étonner que, devant tant d'obstacles rencontrés avant de parvenir aux réponses utiles et utilisables, beaucoup de jeunes se découragent en chemin et en majorité ceux que leur milieu familial ne peut soutenir dans le dédale incompréhensible du savoir scolaire ?

III. - Le mythe de l'égalité des chances et l'illusion du soutien

Notre société a vécu longtemps sur le mythe d'une école « libératrice » selon lequel il suffirait de dispenser aux gens un certain savoir pour en faire des êtres libres. Certains républicains sincères ont partagé aux débuts de la IIIe République ce mythe d'une institution juste dispensant à tous les jeunes la même culture dans les mêmes conditions d'apprentissage. Apparemment, quoi de plus neutre et de plus égalitaire ? Si les uns réussissent et les autres échouent, ce n'est pas l'école qui en est la cause, mais les qualités morales et intellectuelles de ceux qu'elle instruit...

Nombreux encore sont les Français qui adhèrent à ce jugement renforcé par le fait que la réussite scolaire ne semble pas réservée aux enfants des classes sociales privilégiées : n'y a-t-il pas des enfants de milieux prolétaires qui accèdent aux plus hautes fonctions ? Voilà bien une constatation qui contribue à créer l'illusion de l'école émancipatrice et promotionnelle. L'observation de la réalité prouve cependant que ce sont les enfants des familles aisées qui réussissent à l'école et accèdent en grande majorité à l'université fréquentée par moins de 5 % des enfants de la classe ouvrière et paysanne. L'observation montre que parmi les filles qui accèdent à l'université, un grand nombre abandonnent leurs études et cherchent un travail exigeant moins de qualification afin de permettre au mari d'aller au bout de son cursus universitaire.

On ne peut nier qu'il existe des inégalités de développement dues à des conditions de vie imposées par la société capitaliste, conditions de vie matérielles, affectives, nuisant au développement physique, intellectuel de l'enfant, conditions de vie qui entravent chez certains enfants le désir même de grandir. Dans ce contexte a pris naissance et s'est développé le thème de l'égalité des chances : une société juste doit donner à chaque individu les mêmes possibilités d'accès à une réussite scolaire et professionnelle. Longtemps développé par les milieux progressistes dénonçant la fonction inégalitaire de l'école, ce discours est aujourd'hui tenu par le pouvoir lui-même : on peut en déduire que s'il s'agit de promouvoir l'égalité, c'est donc que l'inégalité existe bien.

Mais s'agit-il de confondre la **lutte à mener contre les inégalités** avec la lutte pour une soi-disant égalité des chances ? Car aura-t-on réglé le problème de l'inégalité lorsqu'on aura amené la même proportion d'enfants issus de milieux sociaux différents à une réussite scolaire comparable ? Lorsqu'on aura ainsi modifié la règle du jeu de la loterie sociale, aura-t-on pour autant aboli la loterie elle-même ? L'école, les diplômés n'auront-ils plus pour fonction de justifier une hiérarchie sociale, donc une inégalité sociale ?

III.1. - LE MYTHE EGALITAIRE

Nous devons dénoncer l'ambiguïté, mieux : la mystification du thème de l'égalité des chances car il est associé à une vision politique et scolaire qui ne s'est pas détachée des notions de norme, de handicap, de compétition, de commandement hiérarchique...

Au plan scolaire, cela se traduit par la mise en œuvre de pédagogies de compensation systématique qui ont leur origine dans la conviction qu'il y a les enfants à qui il manque quelque chose - les handicaps socio-culturels - et les autres. A cet égard, il est remarquable que l'école maternelle soit devenue, elle aussi, un lieu de ségrégation par l'institution de classes d'adaptation... Ainsi, ce **n'est pas le respect de l'enfant qui est le souci premier des enseignants, mais le respect de la norme, de la règle**. Ceux-ci, à leur insu ou en contradiction avec leurs choix politiques, servent le plus souvent la hiérarchie sociale en cautionnant et en renforçant les hiérarchies et les clivages culturels. Les pédagogies de compensation systématique, justifiées par l'idéologie de l'infériorité des enfants des classes populaires, ont pour conséquence évidente de légitimer la course d'obstacles qu'est l'enseignement. En outre, que signifie égaliser les chances dans le contexte scolaire, si en bout de course il y a encore et toujours le pouvoir et l'argent pour les uns, la dépendance et l'exploitation pour les autres ?

Car au plan social, à l'issue du cursus scolaire, **l'inégalité de salaire, de pouvoir, de dignité professionnelle est une réalité** qui montre de quelles chances on parle : celles d'appartenir à l'élite sociale et culturelle. C'est une réalité de la société capitaliste. Cela risque d'être aussi une réalité de la société socialiste si elle ne vise pas l'abolition des privilèges découlant de la division du travail. Et l'on sait que ces privilèges sont actuellement

justifiés par les hiérarchies culturelles entretenues et sanctionnées par l'école dont c'est l'une des fonctions.

On le voit, l'ambiguïté du thème de « l'égalité des chances » tient à la philosophie qui sous-tend cette aspiration : l'enfant, et l'adulte qu'il sera, sont toujours considérés comme objets et non comme personnes ; on exige encore des enfants qu'ils s'adaptent, uniformément à un système scolaire rigide et de ce fait sélectif par nature, on prépare les adultes à accepter passivement la place que leur « mérite » ou la « fatalité » leur assigne dans la société.

Nous nous opposons quotidiennement à cette entreprise de normalisation des enfants et des jeunes qui conduit nécessairement à l'échec massif de nombre d'entre eux et particulièrement de ceux qui sont issus des classes populaires. Il n'y a pas un enfant type, un enfant norme inventé par les psychologues et les pédagogues, mais des enfants, de milieux aisés comme de milieux prolétaires, avec les joies et les drames qui sont ceux de tous les enfants, avec les injustices ou les privilèges qui sont ceux de leur milieu social d'origine, des enfants semblables et différents à la fois. **Semblables par leurs potentialités**, leur désir de vivre, de jouer, de créer, d'aimer, d'être aimés... Différents par l'affection reçue, l'ambiance et le confort du foyer, la situation parmi les frères et soeurs, la disponibilité des parents, l'alimentation et la culture données par le milieu, l'appartenance de classe...

Il n'est pas dans nos intentions de nier la réalité de l'exploitation vécue par les classes populaires, et de leurs effets sur le développement des enfants mais nous ne pouvons accepter qu'on assimile des différences socio-culturelles à des handicaps, à des manques.

On admettra facilement, parce que ce sont des évidences, que sont rangés sans nuances dans la catégorie des handicapés socio-culturels, des enfants aux situations fort diverses, que des différences momentanées sont enregistrées par l'école comme des manques irrémédiables (ce qui se traduit et se trouve renforcé par les slogans psychologiques fixistes et quantitatifs du type : « tout se joue avant six ans »... Intelligence et précocité ne doivent pourtant pas être confondues. On admettra enfin qu'on ne peut considérer sous un angle pathologique un problème qui touche plus de 60 % des écoliers de France (voir les recherches du C.R.E.S.A.S.) : ces écoliers sont-ils des « cas » ou n'est-ce pas plutôt l'école capitaliste qui, par son organisation et son niveau d'exigence, constitue un milieu pathogène ?

Ce serait à l'école de s'adapter à la diversité des enfants et non l'inverse. **Le droit à la différence est un principe fondamental de l'école populaire.** Instaurer une école égalitaire, c'est reconnaître, accepter les différences en favorisant toutes les stimulations, toutes les valorisations qui naissent d'une vie de groupe coopératif. Cela ne peut se concevoir que dans une société égalitaire animée des mêmes préoccupations.

Aussi, pensons-nous, l'égalité des chances n'est qu'un mythe et l'idée d'égalité tout court le sera tant que l'école continuera d'accueillir et de traiter les enfants comme s'ils étaient semblables, comme s'ils avaient les mêmes références idéologiques et culturelles, les mêmes vécus affectifs, le même désir de grandir, les mêmes cheminements et les mêmes rythmes d'apprentissage.

De même, la lutte contre l'inégalité sera un vain mot tant que l'école valorisera les enfants qui parlent le « beau » langage et le comprennent dévalorisant du même coup les autres ; tant qu'elle n'offrira que des activités coupées de la réalité quotidienne vécue par chacun ; tant qu'elle niera la diversité des modes de réussite et de réalisation de soi en hiérarchisant disciplines fondamentales et matières mineures ; tant qu'elle empêchera l'expression des désirs et de l'identité culturelle de chacun ; tant qu'elle culpabilisera en prétendant les compenser des « handicaps » qui sont avant tout l'indice d'une profonde allergie au vécu scolaire et n'existent que parce que le modèle et la référence culturels implicites sont et demeurent l'enfant de famille bourgeoise.

III.2. - LE FORÇAGE DU RYTHME D'ASSIMILATION

Une caractéristique du système éducatif est de contraindre tous les enfants à suivre à tout moment le même rythme. Lorsqu'on reconnaît les méfaits d'une telle pratique, c'est généralement pour dire « il faudrait mettre les lents avec les lents et les rapides à part », créant par les filières ou les groupes de niveaux plusieurs voies séparées. En réalité il n'existe pas de catégories distinctes : les lents et les vifs, les précoces et les retardés. Tel enfant peut être moins rapide à assimiler certains apprentissages parce que le sujet l'intéresse peu, lui paraît incompréhensible et coupé de sa réalité. Il peut être momentanément fatigué par un effort fourni ailleurs ou auparavant ; il peut être accaparé par d'autres préoccupations qu'elles soient d'ordre social (chômage, problèmes financiers angoissants) ou d'ordre relationnel (conflit familial).

De toutes façons il n'est pas possible d'imposer sans dommage un rythme unique à un groupe d'enfants quel qu'il soit. **Il n'existe pas de classe homogène** où tous les élèves progressent d'un même pas. Il est nécessaire que chacun puisse travailler à son rythme selon le moment. Cela ne signifie pas qu'on abandonne chacun à sa pente naturelle, ce qui serait une façon d'entériner implicitement les différences de stimulations qui s'exercent sur chaque enfant. Le milieu éducatif doit être le plus riche et le plus stimulant possible mais cela n'implique absolument pas l'assujettissement à un rythme commun.

Comme ce thème des différences de rythme d'assimilation a été insidieusement utilisé pour justifier certaines formes de ségrégation, il est nécessaire de nous situer par rapport au C.P. à deux vitesses. Pour nous, l'expression : « savoir lire au bout d'un an de C.P. » est vide de sens, elle recouvre selon les classes des réalités totalement différentes et il nous semble vain de prétendre assujettir tous les enfants à l'apprentissage en un an. Mais la solution n'est certes pas de déclarer : l'apprentissage se fera en deux ans sauf pour les élèves précoces qui le suivront en un an. Les retardés deviennent non-précoces mais cela ne change rien à la mentalité ségrégative. Dès le premier trimestre, parfois avant l'entrée en C.P., on commencera à sérier ceux qui apprendront en un ou deux ans. Mais, au fait, pourquoi des tranches indivisibles d'une année ? Pourquoi n'apprendrait-on pas à lire en six mois ou en treize ? Pourquoi ne reconnaît-on d'alternative en fin d'année scolaire qu'entre le changement de section et le redoublement ? Pourquoi ne traiterait-on pas le problème sous l'angle d'un cycle de trois ans (entre cinq et huit ans par exemple) consacré à un certain nombre d'apprentissages de la lecture ? On éliminerait par-là pas mal de forçages, de blocages et d'échecs.

III.3. - LES DANGERS DE LA NORMALISATION

Dès lors qu'un système est fondé sur la sélection et la ségrégation, l'intérêt qu'il porte aux « inadaptés » ne peut être que suspect et c'est ainsi qu'il faut comprendre **l'émotion soulevée à l'annonce du dossier scolaire** préconisé par le ministre Haby.

Par delà les proclamations de défense des libertés, le pouvoir politique et les pouvoirs économiques multiplient la mise en fiches de la population. Qui que nous soyons, nous avons tous quelques fiches à notre nom dans différents fichiers et il suffit de rapprocher les matricules (I.N.S.E.E. - Sécurité Sociale) pour cumuler les renseignements dispersés.

Ces fiches, apparemment destinées à faciliter l'orientation ou le recyclage d'un individu, contribuent à en dresser le profil détaillé par référence aux normes reconnues et l'on sait que dans le système actuel, cela joue toujours à l'encontre de l'individu non conforme. C'est ainsi que des adolescents

qui allaient être embauchés dans une entreprise ont vu leur candidature refusée dès qu'ils ont remis leur certificat de fin de scolarité où était mentionné l'établissement (ou la section) pour inadaptés qu'ils fréquentaient. C'est pourquoi **nous condamnons le fichage**.

Une meilleure connaissance du passé des élèves ne joue pas forcément en leur faveur dans le système actuel. Les études sur « l'effet Pygmalion » ont montré que des élèves catalogués, sans raison objective, comme supérieurement intelligents finissent par le justifier dans leur réussite scolaire alors que, par contre, l'échec se trouve renforcé si l'enseignant est persuadé d'avance que l'élève a de fortes chances d'échouer. Déjà il est courant que, dans un conseil d'orientation la profession des parents contribue à la décision sur un cas litigieux ; on n'élimine pas d'office un enfant d'ouvrier mais on pose le problème ainsi : son niveau est très moyen, il ne pourrait réussir au second cycle qu'avec un soutien ferme ; sa famille ne peut le lui assurer, donc l'échec est prévisible ; mieux vaut l'orienter autrement « dans son intérêt ». Et, en toute bonne conscience, on oriente un certain nombre d'élèves en fonction des critères sociaux.

On présente souvent sous l'angle de la prévention un système de fichage qui, en fait, aboutit à une normalisation. C'est le projet GAMIN qui tend à **dépister les jeunes « à gros risques »** afin de les « protéger ». Ce sont les procédures de recrutement des enseignants visant à écarter les individus « inaptes » en se fondant sur un point de vue psychiatrique, sans que les critères d'aptitude aient été clairement définis. Le contestataire ne sera-t-il pas éliminé sur des prétextes pseudo-médicaux ? Dans l'état actuel des choses, une telle évolution ne peut qu'inquiéter.

Quelles que soient les intentions avouées, nous mettons en question toute une conception de la médicalisation des phénomènes d'inadaptation scolaire. La réforme Haby envisage le point de vue du médecin comme déterminant pour décider si un enfant est prêt ou non à affronter les difficultés de l'apprentissage de la lecture au C.P.

Cette médicalisation remonte aux tests d'intelligence inventés par Binet-Simon, au fameux Q.I. La critique s'est longtemps limitée aux utilisations abusives du Q.I. en s'accompagnant de la recherche de tests plus démocratisés (Nemi). Depuis quelques années une autre critique (cf. M. Tort) s'attaque à la nature même de ces tests, à leur caractère exclusivement idéologique et irréfutable.

On explique parfois l'échec scolaire par des maladies bizarres dénommées : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Les tentatives de réadaptation prennent souvent des allures d'orthopédie éducative alors que la véritable solution serait de réadapter l'école aux besoins réels des enfants.

De même nous ne pensons pas que la solution des difficultés scolaires des enfants passe par une psychiatisation de l'inadaptation. L'utilisation du Quotient Intellectuel a plus souvent servi à étiqueter, inférioriser, culpabiliser qu'à aider les élèves en difficulté. Les références à la psychiatrie, dans le contexte de normalisation qui est celui du système, contribuent également à inquiéter et à culpabiliser les jeunes mais également les familles, notamment à cause du jargon utilisé par les spécialistes.

Loin de nier l'importance des problèmes psychologiques (et c'est ce qui nous pousse à rechercher une éducation thérapeutique) **nous critiquons le camouflage des problèmes sociaux** en les traduisant en termes de psychologie individuelle. Il est vrai que certains troubles psychologiques, tout comme certaines maladies ou certains risques d'accident, frappent en priorité certaines couches sociales, mais il est malhonnête de confondre l'effet et la cause. Médicaliser l'inadaptation, c'est en masquer les causes profondes alors que c'est seulement en s'y attaquant qu'on peut espérer une amélioration réelle.

III.4. - L'IMPOSTURE DES CONTROLES

Tout l'édifice de normalisation et de sélection du système actuel repose sur des contrôles qui doivent rester incontestés pour justifier le postulat de compétence et de mérite. Aussi la contestation des contrôles (notation, examens) est-elle celle qui est la plus mal supportée.

Le non-conformisme des idées n'est pas toujours mal vu en milieu universitaire car il fait la preuve du libéralisme du système mais dès que se trouve en cause le système de contrôle, donc le système de sélection, la répression ne se fait pas attendre. Qu'on se rappelle l'affaire Lourau à l'université de Poitiers en 1974. Depuis des années René Lourau fondait son enseignement sur une critique institutionnelle du système et cette contestation était tolérée ; par contre dès qu'il se solidarisa avec les étudiants qui refusaient le contrôle, sous forme d'examen, d'un mode de formation incompatible avec un tel contrôle, la réponse ne se fit pas attendre : R. Lourau fut interdit de séjour à l'université de Poitiers dans les semaines qui suivirent. Ceci montre bien que **la contestation du contrôle traditionnel est la clé de toute critique fondamentale du système**, le reste peut n'être que littérature.

Tout d'abord, que vérifie le contrôle ? En principe, il devrait vérifier que l'élève tire bénéfice de l'éducation reçue et dans certains cas, qu'il manifeste les qualités nécessaires pour continuer telles ou telles études ou pratiquer telle profession. Or, on s'aperçoit en examinant de près les contrôles qu'ils n'ont qu'un rapport lointain avec tout cela. L'objectif proclamé par le système est de former « des têtes bien faites plutôt que bien pleines » pourtant la plupart des épreuves portent sur la capacité de restituer dans un temps donné ce qui a été appris. On ne vérifie pas la façon dont l'élève réagit devant une manipulation scientifique, devant un document historique ou géographique, on lui demande de réciter. Même en mathématique le contrôle porte plus sur l'utilisation de raisonnements appris que sur l'attitude face à une situation. En français ou en littérature, il s'agit moins d'aligner quelques idées que de prouver qu'on a assimilé les techniques d'un genre particulier : la dissertation. **Si les contrôles vérifiaient véritablement ce que sont les élèves, il leur serait inutile de se préparer aux examens qui seraient l'aboutissement normal d'une formation.**

De même, **si l'examen prouvait un niveau de compétence**, on devrait être capable de le subir à tout moment, des années plus tard. Or combien de bacheliers seraient à nouveau reçus cinq ou dix ans après ? Cela prouve bien que ce type de contrôle ne mesure absolument pas la culture générale (« ce qui reste quand on a tout oublié » disent certains) mais la capacité de reproduire à un moment donné un ensemble de notions apprises.

Mais, dira-t-on, ces notions sont indispensables. Peut-être mais il existe des qualités beaucoup plus indispensables que les contrôles ignorent totalement. Ainsi l'orthographe a une incidence sur la plupart des examens alors qu'elle a une importance très relative pour la plupart des gens dans la mesure où ils savent se faire comprendre par écrit, même avec une lettre en plus ou en moins dans quelques mots. Par contre il est nécessaire dans un grand nombre de cas d'être capable de traduire dans un croquis, un schéma, une situation complexe. Or le contrôle se borne dans ce domaine à la reproduction de schémas appris ce qui est totalement différent. Rien ne contrôle la capacité à prendre des initiatives, à faire face aux situations imprévues, la capacité à travailler au sein d'une équipe ce qui est pourtant nécessaire à la grande majorité. Non, la mémoire orthographique est jugée plus importante que tout cela, à notre avis parce qu'elle est plus sélective sur le plan social.

Il faut également parler du système des examens et des concours qu'on présente souvent comme le rempart de l'égalité face au piston et aux recommandations. Or, nous l'avons montré précédemment, les chances ne sont pas égales avant l'examen, elles ne le seront pas après puisque certains seulement pourront se payer le luxe d'un redoublement. Quant à l'examen lui-même il est dominé par l'arbitraire. Tout se joue en quelques

heures. Peu importe la forme personnelle du candidat le jour fatidique, peu importe la chance de tomber sur un sujet plus ou moins approfondi, il suffit de quelques heures pour voir s'écrouler le travail de toute une année et parfois même, si on ne peut redoubler, celui de toute une carrière scolaire. Devant le caractère profondément arbitraire et injuste des examens, certains nous répondent qu'il est avant tout une épreuve pour le caractère, ils révèlent sans s'en rendre compte la signification réelle des examens : créer une tension dans la compétition individuelle où les chances appartiennent aux candidats les mieux stimulés, les mieux motivés et l'on sait pourquoi ils sont moins nombreux dans les classes populaires. Cette analogie entre l'examen et l'épreuve sportive tend à faire oublier que l'accès au podium ne signifie pas dans le premier cas un simple honneur mais l'ouverture d'une carrière (participer sans gagner n'a donc aucune signification). Et surtout **il est faux de dire que les meilleurs gagnent.**

En effet la sanction des contrôles repose essentiellement sur les notes et l'on continue à agir comme si on ignorait les études scientifiques de docimologie. Il est prouvé depuis longtemps que le même devoir peut être noté très différemment (parfois dix points d'écart sur vingt), par plusieurs correcteurs même s'ils se sont mis d'accord sur un barème d'évaluation. Ces résultats divergents ont été observés pour des exercices de mathématique et à plus forte raison pour des dissertations littéraires.

Même la double correction (d'ailleurs peu répandue ou réduite à la double signature des correcteurs), n'apporte pas de solution à ce problème ; si deux correcteurs sont d'accord sur une note, cela prouve-t-il qu'un troisième le serait aussi ? Et s'ils sont en désaccord, lequel des deux a raison ? La moyenne des deux notes est-elle plus juste ? On nage dans l'aléatoire.

Plus grave encore, des études ont montré que le même correcteur attribue à plusieurs jours d'intervalle des notes différentes à la même copie selon son humeur ou sa fatigue personnelle, selon les copies qu'il a lues auparavant. Il ne s'agit là que de réactions humaines normales et l'on ne peut le reprocher à aucun enseignant. Mais le scandale c'est la confiance absolue accordée à la notation alors que toute étude de la question prouve le contraire. Et pour convaincre ceux qui croient malgré tout à la parfaite rigueur de leur notation, proposons-leur un contrôle simple (c'est bien leur tour) : leur donner à corriger un lot de copies qu'ils ont corrigé l'année précédente en recopiant les textes des élèves en respectant scrupuleusement l'orthographe et la disposition mais en empêchant seulement de reconnaître l'écriture et le nom des élèves et bien sûr les annotations précédentes.

La notation essaie de se faire passer pour rigoureuse en évaluant au demi-point près, en établissant des coefficients hiérarchisant les différentes matières, en faisant des moyennes au centième près. En réalité elle se contente de traiter mathématiquement des évaluations subjectives et rien ne vient corriger l'arbitraire. Multiplier les notes revient tout simplement à maintenir à longueur de trimestre la tension de l'examen. On sait que c'est le système utilisé par les sections les plus élitistes (voir les « colles » des classes préparatoires aux grandes écoles) pour justifier la sélection. Les meilleures chances appartiennent à ceux qui surmontent le mieux cette tension permanente. Les jeunes loups ont la priorité et c'est ainsi que le veut le système : la compétence profonde compte moins que la rage de gagner en se pliant inconditionnellement à la règle du jeu. Il suffit de lire les comptes rendus des jurys d'agrégation ou des concours les plus élevés où l'on critique sévèrement la formation des étudiants ayant franchi les barrages précédents : **le but des examens et des concours n'est pas de contrôler objectivement mais d'assurer la reproduction du système par l'accession de quelques-uns et l'échec du plus grand nombre.**

Nous ne pouvons terminer cette critique du contrôle sans critiquer celui que subissent dans l'arbitraire le plus total, l'ensemble des enseignants. Le système d'inspection fondé sur des visites ponctuelles suivies d'un rapport et d'une note a prouvé son caractère infantilisant sans aucune valeur de contrôle.

III.5. - REPARTITION DES RICHESSES, APPROPRIATION DES SAVOIRS, PARTAGE DES POUVOIRS

En fait l'égalité des chances au niveau de l'éducation est le leurre de la société capitaliste « libérale ». La publicité pour la réforme Haby proclame qu'il existe désormais des chances égales dans tous les cartables, ce qui rappelle la formule célèbre et mensongère : « Tout soldat a dans sa giberne son bâton de maréchal » et le mythe du travailleur consciencieux qui, à force de persévérance, devient chef d'entreprise.

Pour nous la remise en question du système éducatif est liée à celle du système social et économique. L'école est dépendante du mode de production : c'est un appareil d'Etat. Elle est un instrument du pouvoir d'Etat : elle vise à soumettre l'enfant à une idéologie et à lui donner une place dans le processus de l'économie capitaliste et de ses fins.

Dans la production, la division du travail, l'apprentissage de journée réglée par des horaires stricts, sont des fonctions indispensables, pour la reproduction du système. De même, à l'école, le système se perpétue par l'enseignement morcelé en matières fondamentales ou secondaires, enfermées dans des horaires précis et immuables.

Nous dénonçons cette aliénation et cette exploitation.

Nous croyons la justice sociale incompatible avec une économie d'exploitation et de profit et nous attaquons le mythe de l'égalité des chances. Mais c'est également pour cette raison que nous refusons d'isoler le problème des contenus enseignés de celui du mode d'appropriation de ces contenus et nous pensons qu'il est nécessaire de mener sur le plan de l'éducation, un combat analogue à celui qui concerne la répartition des richesses et le partage des pouvoirs. Se contenter de revendiquer un relèvement général du niveau du savoir serait aussi illusoire que de se limiter à des revendications salariales sans se donner les moyens de maîtriser l'économie.

Une conception largement répandue dans les milieux culturellement privilégiés, y compris ceux qui se veulent et se croient sincèrement progressistes, voudrait que **l'accroissement de la richesse culturelle** au plus haut niveau soit un facteur systématique de progrès pour l'ensemble de la population. Au risque de déplaire, nous affirmons avec force que cela n'est pas plus vrai que sur le plan économique et que, **si l'on ne reconsidère pas le mode d'appropriation des savoirs, cela tend au contraire à accentuer les inégalités et à renforcer les pouvoirs d'une minorité.**

Les travailleurs le savent : chaque fois qu'ils revendiquent un autre mode d'appropriation des richesses et un autre partage des pouvoirs dans les entreprises, on leur répond : « Bien sûr, il est nécessaire de réduire les injustices mais c'est le développement général de la richesse qui relèvera les niveaux de vie et atténuera les inégalités ! » Or cette argumentation est fautive et ne vise qu'à préserver les privilèges. De la même façon nous récusons les arguments de ceux qui reconnaissent les inégalités du système actuel mais refusent au nom du nécessaire « haut niveau » culturel de remettre en cause le type d'appropriation des savoirs, les examens traditionnels, la formation des enseignants.

Pas plus que les travailleurs ne veulent l'appauvrissement économique, nous ne visons à l'appauvrissement culturel mais **nous refusons de laisser à une minorité la plupart des richesses, des savoirs et des pouvoirs.** C'est sur cette remise en question fondamentale que doit se fonder, à notre avis, une autre conception de l'éducation.

Conclusion de cette analyse critique

Cette analyse ne nous résigne pas à l'abandon. Pas plus que les travailleurs n'abandonnent le combat social dans des circonstances difficiles, nous n'avons l'intention de baisser les bras. Certes ce serait une illusion grave de croire qu'un changement d'éducation conduirait à un changement de société. Mais nous refusons également l'illusion inverse attendant d'un changement d'orientation politique la transformation presque magique du système éducatif. Il ne peut y avoir de révolution politique que sous-tendue par une révolution éducative et culturelle et c'est à celle-là que nous travaillons sans tarder.

Parce que **nous sommes opposés à tout endoctrinement**, à tout conditionnement, nous n'hésitons pas à dire que **notre combat quotidien pour une autre éducation s'inscrit dans une perspective politique et sociale**. Contre un système éducatif et social qui incarne le conditionnement, la hiérarchie, l'obéissance, la compétition, la promotion individuelle, l'aliénation, la propriété et le profit, nous voulons en promouvoir un dont les valeurs soient l'esprit critique, le partage des responsabilités, l'initiative, l'entraide, la coopération, l'épanouissement personnel, le partage.

Mais nous le savons, les mots appartiennent à tout le monde et les plus réactionnaires n'hésitent pas à se parer des idées les plus généreuses. Freinet reprenait souvent une phrase de Barbusse : « *Les paroles qui ne sont que des paroles sont presque des mensonges* » ; aussi allons-nous montrer quelle réalité nous mettons dans nos orientations éducatives.

Deuxième partie

LES ORIENTATIONS FONDAMENTALES DE NOS PRATIQUES ÉDUCATIVES

Par notre critique du système éducatif, nous ne visons à culpabiliser ni à donner bonne conscience à qui que ce soit. Nous ne cherchons pas à faire croire que nous sommes à l'abri de tout ce que nous avons condamné. Tout comme les autres nous en subissons les contraintes et les blocages mais nous essayons d'analyser les pièges les plus dangereux et d'utiliser toutes les brèches qui nous permettront, malgré les conditions actuelles, d'amorcer le changement d'éducation.

Nous ne proposons pas un modèle éducatif à reproduire. Pour nous, la pédagogie Freinet est avant tout une démarche éducative face aux besoins des enfants, des adolescents, des adultes. Elle ne saurait se ramener à un modèle-type défini une fois pour toutes par Freinet dont nous rappelons qu'il était, autant que nous, ennemi de tout dogmatisme. Entre les deux guerres, il a jeté les bases d'une transformation de l'école primaire, en majorité rurale ; ce serait le trahir que de se contenter d'une transposition simpliste aux écoles urbaines du dernier quart de siècle, aux collèges et lycées, aux écoles normales, aux universités.

Ce qui nous paraît le plus important dans l'apport de Freinet, c'est sa démarche réaliste et objective qui ne prétend pas changer les comportements par des paroles mais en s'attaquant aux pratiques quotidiennes.

Comme on l'a vu, le système actuel ne cesse de contredire dans la pratique les principes qu'il proclame publiquement. L'idéologie vraie de l'école ce n'est pas dans les déclarations ministérielles qu'il faut la chercher, elle est contenue dans la disposition même des salles de classe, dans la forme des outils pédagogiques, dans les règlements intérieurs et le système de sanctions.

Comment peut-on parler, comme l'a fait la réforme Haby, d'établissements secondaires qui seraient « des communautés éducatives préparant les jeunes à l'initiative et à la responsabilité », quand on observe simplement l'organisation des rentrées en classe, la disposition intérieure des classes où chacun est assis sans voir ses camarades autrement que de dos mais tourné vers le seul lieu important : la chaire du maître ? Cette seule observation révèle la réalité d'une telle prétention : tous ceux qui ont un jour pris des décisions en groupe savent qu'on ne peut le faire dans le schéma de la classe traditionnelle, conçue pour écouter et recopier ensemble la même leçon.

C'est pourquoi nous ne pouvons nous contenter d'énumérer des principes que peuvent habilement récupérer ceux qui nous paient de mots. Nous ne voulons pas nous contenter de citer des techniques éducatives qui, dénaturées de leur intention réelle, se ramèneraient à des gadgets voulant se faire prendre pour une réforme. Nous voulons lier nos principes et nos pratiques. A la démarche qui prétend modifier le comportement des jeunes par des admonestations et celui des enseignants par des circulaires ministérielles, nous en opposons une qui consiste à analyser les réalités quotidiennes et à proposer, jusque dans le détail, une autre organisation du milieu éducatif, des techniques, des outils qui permettront effectivement les changements de comportement des jeunes et des adultes. **C'est ce que nous appelons la démarche matérialiste en éducation.**

1. Les droits et les besoins des enfants

et des adolescents

Les projets d'éducation se définissent généralement uniquement en fonction de l'institution scolaire, elle-même destinée essentiellement à répondre aux besoins de la société en matière de technique et de capacité de production. Pour nous un projet d'éducation n'a de signification que s'il est centré d'abord sur ceux qui sont les premiers concernés : les enfants et les adolescents. C'est pourquoi il nous a semblé nécessaire de jeter les bases d'une charte des droits et besoins fondamentaux des enfants.

Bien sûr, il ne s'agit pas pour nous de détacher la reconnaissance de ces droits et de ces besoins de la perspective sociale dans laquelle ils s'inscrivent. Il ne s'agit pas non plus d'isoler les jeunes dans un statut particulier. **Les droits et les besoins** que nous mettons en lumière sont **ceux de tous les êtres humains sans distinction** mais il nous paraît nécessaire de les reconnaître dès l'enfance sans nous contenter de formules générales sous lesquelles disparaîtraient les problèmes spécifiques des jeunes, tout comme ont été souvent masqués sous un discours globalement humaniste ceux de la condition féminine.

En reconnaissant ces droits à **tous** les jeunes, nous ne prétendons pas éluder les inégalités sociales contre lesquelles s'organise notre combat mais nous refusons que l'aliénation engendrée par le système capitaliste vienne masquer l'aliénation supplémentaire que subissent la plupart des jeunes par le seul fait qu'ils ne sont pas adultes.

Il serait stupide et malhonnête d'assimiler l'enfant d'un cadre supérieur et celui d'un manoeuvre mais il faut également reconnaître que le premier peut comme le second (et dans certains cas plus que lui) subir l'aliénation de son statut d'être mineur, dans sa famille, à l'école, dans la rue, sur le marché de l'emploi, dans son travail, dans les associations et les partis, etc. Cette aliénation se manifeste à tout moment par l'autoritarisme brutal ou insidieux, la dépendance matérielle et morale, le manque de confiance et de respect (celui-ci n'étant dû en principe qu'aux adultes), le chantage affectif, la répression sexuelle, etc.

C'est pourquoi il nous semble indispensable de rappeler que les droits et besoins fondamentaux de tout être humain doivent lui être reconnus dès la naissance et même avant que ses parents n'aient pris la responsabilité de le procréer. Nous ne saurions nous contenter d'un déplacement des barrières formelles telles que la majorité civile, électorale, juridique, sexuelle. Nous refusons qu'à une étape quelconque de leur vie les enfants soient enfermés dans un statut de mineur. Nous posons en préalable qu'ils ne sont à aucun moment des objets que les adultes ont le droit de façonner, manipuler, asservir à la mesure de leurs désirs ou de leur propre asservissement, pas plus qu'ils n'ont le droit de les soumettre à des impératifs politiques et économiques qu'il serait interdit de remettre en question. Nous partons du principe que les enfants sont, dès le plus jeune âge, des personnes en conquête d'autonomie et de responsabilités à qui il faut donner des conditions de vie épanouissantes dans le respect des différences, sans dressage, sans normalisation et sans pénalisation d'aucune sorte.

C'est dans cet esprit que nous proposons une réflexion collective associant jeunes et adultes sur le thème des droits et besoins des enfants et des adolescents, ce qui conduira à dégager des perspectives éducatives débordant très largement le cadre scolaire et même le cadre familial pour mettre en relief les multiples implications sociales, économiques, culturelles, politiques liées à la reconnaissance de ces droits et de ces besoins.

Cette réflexion s'articulera autour des propositions énumérées cidessous. Chaque principe sera explicité dans ses applications concrètes et confronté à la réalité quotidienne. Nous montrerons que, bien souvent, des droits apparemment incontestés se trouvent largement contredits, que dans certains cas, contrairement aux opinions admises, la situation est allée en s'aggravant. Nous préciserons à chaque fois ce que cela implique non seulement au niveau de l'éducation familiale, scolaire et non scolaire mais également à celui des conditions de vie, de l'urbanisme, de l'organisation sociale. Le développement de cette réflexion donnera lieu à des publications ultérieures.

Annexe :

Voici ce que pourrait être la trame d'une charte des droits et besoins fondamentaux des enfants et des adolescents (bien entendu, tout classement est arbitraire et celui-ci donnera lieu à un approfondissement auquel nous vous demandons de participer) :

1 - La naissance et l'accueil

- 1.1. L'enfant a le droit de ne pas être le fruit du hasard
- 1.2. L'enfant a le droit d'être voulu pour lui-même et non dans le seul intérêt d'une politique.
- 1.3. L'enfant a le droit d'être voulu pour lui-même et non dans le seul intérêt de ses parents.
- 1.4. L'enfant a besoin d'une gestation et d'une naissance sans traumatisme.
- 1.5. L'enfant a le droit d'être accueilli tel qu'il est, quelle que soit sa constitution physique.
- 1.6. L'enfant a droit au même accueil quel que soit son sexe.

2 - Le développement du corps

- 2.1. L'enfant a besoin d'une alimentation équilibrée.
- 2.2. L'enfant a besoin de vivre et de se reposer à son rythme.
- 2.3. L'enfant a le droit de ne pas être malmené inconsidérément dans son organisme.
- 2.4. L'enfant a besoin de prendre conscience de toutes les possibilités de son corps.
- 2.5. L'enfant a le droit de ne pas être en permanence propre et impeccable.

3 - Le respect de la personne

- 3.1. Le jeune enfant a besoin du contact avec la mère ou le père.
- 3.2. L'enfant a besoin du contact d'adultes des deux sexes.
- 3.3. L'enfant a besoin du contact d'enfants des deux sexes.
- 3.4. L'enfant a besoin d'une continuité affective.
- 3.5. Chaque enfant est unique et a droit au respect de sa personnalité.
- 3.6. L'enfant a besoin de confiance.
- 3.7. L'enfant a droit à la dignité.

4 - L'épanouissement

- 4.1. Chaque enfant a droit à l'épanouissement maximum de toutes ses potentialités, il a droit au plaisir.
- 4.2. L'enfant a droit à l'autonomie et à la responsabilité.
- 4.3. L'enfant a besoin de réussite.
- 4.4. L'enfant a droit à l'erreur.
- 4.5. L'enfant a besoin d'inventer, de créer.
- 4.6. L'enfant a besoin de s'exprimer.
- 4.7. L'enfant a besoin de communiquer.
- 4.8. L'enfant a besoin d'émotions esthétiques.

5 - L'accès aux savoirs

- 5.1. L'enfant a droit à des réponses vraies et cohérentes aux questions qu'il se pose.

- 5.2. L'enfant a le droit de s'approprier tous les savoirs.
- 5.3. L'enfant a le droit de comprendre les phénomènes sociaux et économiques qui l'entourent.
- 5.4. L'enfant a besoin de prendre conscience de son environnement social.

6 - L'environnement

- 6.1. L'enfant a droit à un espace minimum.
- 6.2. L'enfant a besoin du contact avec le monde vivant.
- 6.3. L'enfant a besoin d'expérimenter avec des matériaux très divers.
- 6.4. L'enfant a le droit d'intervenir sur son environnement.

7 - Le comportement social

- 7.1. L'enfant a le droit de ne pas être endoctriné, conditionné.
- 7.2. L'enfant a le droit de ne pas subir les modes.
- 7.3. L'enfant a le droit de critiquer.
- 7.4. L'enfant a le droit de s'organiser en groupe.
- 7.5. L'enfant a le droit de participer à la vie professionnelle avant d'être lui-même producteur.
- 7.6. Les enfants ont le droit de s'organiser démocratiquement pour le respect de leurs droits et la défense de leurs intérêts.

2. Une éducation par la réussite

Le système actuel est essentiellement régi par l'échec. Non seulement un grand nombre d'élèves échouent mais l'ensemble est talonné sans cesse par la menace de l'échec : celui de n'avoir pas acquis, dans les temps le programme imposé et de risquer le redoublement, l'aiguillage vers les voies dévalorisées, celui de rater un examen. Un élève qui «réussit bien» à l'école est rarement un enfant épanoui qui poursuit dans la joie son parcours scolaire, c'est simplement un enfant qui n'a pas encore subi d'échec grave. Nous connaissons tous de «bons élèves» anxieux au point d'en être malades avant une interrogation ou un examen. Nous pensons qu'une telle angoisse est malsaine et des psychiatres ont montré le caractère névrotique de certaines formes de réussite scolaire (l'élève si obéissant qu'il arrive à nier sa propre existence). Par contre ceux qui réagissent par l'indifférence à cette angoisse permanente, manifestent une réaction de défense qui les protégera peut-être un jour de la maladie mentale.

Notre expérience quotidienne nous le montre, la menace de l'échec, loin de nous stimuler, nous paralyse. Encore les adultes sont-ils capables de se concentrer et d'agir comme si cette menace n'existait pas. Beaucoup d'enfants sont si bloqués par l'angoisse de l'échec que cela seul suffit à les faire échouer. **Parce que seule la réussite renforce le dynamisme personnel, c'est sur elle que nous voulons fonder notre action éducative.**

Il ne s'agit pas de **supprimer les difficultés** : y aurait-il réussite d'ailleurs si on n'avait surmonté une certaine difficulté ? Par contre il faut aider les enfants à surmonter par eux-mêmes ces difficultés par une autre organisation de la vie scolaire. Contrairement à ce que semble souvent admettre l'école, l'enfant ne fuit pas la difficulté mais (comme l'adulte) il a horreur de l'échec et cherche à éviter les occasions d'échouer.

Comme l'échec est dévalorisant, l'enfant, et surtout l'adolescent, préfère passer pour un fumiste que pour un incapable, d'où certaines attitudes de «cancre qui le fait exprès». Mais, on le voit quotidiennement, des «paresseux» scolaires sont prêts à affronter de grandes difficultés dans les domaines qui les intéressent.

Et tout enfant, quel qu'il soit, est capable de réussites, l'essentiel est de ne pas l'acculer à l'échec par des exigences exagérées ou prématurées. Comment l'obliger à lire en quelques mois s'il ne maîtrise pas encore le langage oral ? Pourquoi le contraindre à l'orthographe et à la grammaire avant qu'il ait compris comment fonctionne la langue ? Pourquoi brusquer le raisonnement mathématique- abstrait avant que les concepts essentiels aient été acquis par de longues manipulations et recherches ? Il est nécessaire surtout de permettre toutes les occasions de réussite dans tous les domaines : sur le plan corporel comme sur celui de l'expression par le dessin, la musique, le langage, également dans la vie sociale du groupe.

Il ne doit pas y avoir de hiérarchie de réussites, celles qui sont nobles et touchent aux disciplines dites de base (français, math) et les autres qu'on enferme dans le fourre-tout de «l'éveil» comme si l'éducation tout entière ne devait pas avoir pour base d'éveiller à la vie. Ce n'est pas promouvoir une éducation par la réussite que d'enfermer les individus dans le type de réussites qui leur est accordé (pour certains la culture générale et pour les autres le travail manuel ; les réussites culinaires pour les femmes au foyer ; la boxe et l'athlétisme pour les noirs américains).

Non, la réussite ne se détaille pas : chacun doit dès le plus jeune âge, quels que soient son sexe, son origine sociale, ses aptitudes personnelles, accéder à des réussites dans les domaines les plus divers. **Chaque être humain a besoin, comme le dit Freinet, de prendre à certains moments «la tête du peloton», un peloton où il n'y a pas une fois pour toutes** les leaders et les porteurs d'eau, un peloton où ne doit pas jouer la compétition sauvage mais la stimulation réciproque, naturelle au sein d'un groupe.

Si l'on a supprimé la hiérarchie des réussites, on s'aperçoit **qu'une réussite partielle en entraîne d'autres**, même dans des domaines très différents ; on a souvent remarqué l'action bénéfique de l'expression musicale, du dessin ou de l'exploit sur le terrain de jeux. Soudain l'enfant qui a été valorisé pour sa réussite se met à surmonter une difficulté en lecture, en mathématique, alors que cela lui faisait jusqu'à présent obstacle.

Cette contagion de la réussite, on la rencontre particulièrement chez les enfants handicapés qui, dans un certain climat éducatif, parviennent à des résultats qui paraissaient inaccessibles. C'est ainsi que l'on peut parler du caractère thérapeutique de la réussite.

« Mais, nous dira-t-on peut-être, la vie est semée d'échecs ; en préparant les enfants à la réussite, ne risque-t-on pas de les fragiliser ? ». En fait, l'expérience montre que si une épreuve surmontée renforce l'être, l'accumulation des échecs le détruit, le conduit à la passivité résignée, quand ce n'est pas en prison ou à l'hôpital psychiatrique. On peut d'ailleurs se demander si le sentiment d'échec qui a marqué bien des adultes (quelle que soit leur apparente réussite sociale, affective, sexuelle) n'explique par leur méfiance à l'égard de la primauté à la réussite, à l'égard d'une école où les jeunes seraient heureux de vivre et d'apprendre ensemble. Ayant souvent vécu avec l'angoisse de l'échec, n'essaient-ils pas de se prouver que celui-ci est indispensable à la vie ? Le spectacle des enfants heureux de réussir n'accroît-il pas leurs regrets personnels de s'être résignés trop tôt ?

Une éducation par la réussite n'est pas une éducation de la facilité mais au contraire un renforcement du dynamisme pour affronter des difficultés plus grandes. Le rôle des adultes doit être d'aider les enfants à prolonger leurs recherches spontanées, et pas seulement dans le sens des programmes préétablis. Il est de soutenir leur élan pour élargir en permanence les champs de réussite de chacun dans les domaines les plus divers. Il ne doit pas être, même avec de bonnes intentions, d'enfermer les jeunes, par un dressage à base de sanctions et de récompenses, dans un seul type de réussite, appelé mensongèrement « la » réussite scolaire, « la » réussite sociale, alors qu'elles sont par définition seulement celles d'une infime minorité.

Annexe : Christophe

Christophe redouble le C.P. (père attaché commercial, mère sténodactylo, un frère, Eric, 11 ans).

Il manque beaucoup de maturité, ne s'intéresse ni aux mathématiques ni à la lecture, n'aime que dessiner et parler...

Grand et fort pour son âge, il a une démarche bizarre, pieds en dedans, reins cambrés, position qui s'accroît si on le regarde. Quand il parle devant la classe, il se balance d'un pied sur l'autre et met le doigt dans la bouche. Il a pourtant un registre de langage très étendu : très bonnes structures, vocabulaire varié, le sens du mot juste, il a la répartie facile. Curieusement, il n'exprime que très rarement un avis personnel. Le monde qui l'entoure ne lui apparaît qu'au travers de son frère Eric. S'il apporte quelque chose, c'est qu'Eric le lui a donné ou le lui a fabriqué. Tout ce qu'il dit commence par: « Mon frère Eric... », Eric lui lit des histoires, l'emmène en promenade, et aussi le bat lui fait « des tortures », lui raconte des histoires horribles : il jouit parfaitement de tout cela qu'il se complaît à raconter par le menu, monopolise la parole et produit à la longue un réel ennui chez l'auditoire qui se lasse très vite d'entendre tous les jours à peu près la même chose.

Dans la classe et au dehors, Christophe colle à moi, me suit partout, cherche par tous les moyens à attirer mon attention : cris, remue-ménage, chutes d'objets, etc. En lecture, il retient facilement les mots, mais les localise avec difficulté. S'il n'y arrive pas tout de suite, il se panique, ne sait plus par où commencer, redevient un bébé suçant son pouce et bêtifiant.

Le 26 octobre, visite des correspondants. Christophe se lie d'amitié avec un petit garçon nommé Eric, à qui il envoie désormais tout ce qu'il écrit. Ce comportement dure jusqu'à la mi-décembre, ou nous commençons à préparer la décoration de Noël. A ma grande stupéfaction, Christophe propose de s'occuper de l'atelier de lanternes. Il prévoit son matériel en quantité et qualité, prend des aides à qui il apprend la technique de confection des lanternes, donne des conseils, paraît enfin à son aise. Sa technique s'affine toute la semaine, il prend de l'autorité, A la même époque, il s'essaie au métallophone, se grise de sons, mais seul. Les grands dessins évoluent. Christophe essaie de s'intégrer aux séances d'expression corporelle, mais toujours par l'intermédiaire de son ami Patrick, lui-même très bloqué sur ce plan.

En janvier, Christophe démarre en flèche

- Il écrit davantage et seul, n'ayant recours à moi qu'en de rares occasions.

- Il accroche en lecture et s'y intéresse.

- Il travaille en mathématiques où il réussit bien.

- Il prend des initiatives, s'intègre aux travaux de groupe, dirige des entretiens. On sent nettement que maintenant il s'intéresse à la classe et prend en charge son apprentissage.

- Seuls points noirs, il parle trop, ne s'essaie à l'expression corporelle qu'en compagnie de Patrick, l'orthographe reste déficiente.

Ces progrès sont durables et continuent lentement et régulièrement. A la fin de l'année, Christophe lit des livres entiers lentement, mais suffisamment pour passer au C.E. 1. Il se prend en charge, est intégré à la classe. Mais ses problèmes avec son frère n'ont pas disparu et les parents refusent toujours un entretien avec le psychologue. A quel avenir est-il promis ? Qu'advendra-t-il de lui, si on ne le laisse pas s'exprimer ? S'il ne se sent pas sécurisé ? Si l'unique critère de valorisation redevient la réussite scolaire ?

(exemple cité par P. Ferrandi - Ed. 3 - octobre 76).

3. Une éducation du travail

L'éducation doit trouver son moteur essentiel dans le travail, un travail créateur, librement choisi et assumé. La société dans laquelle nous vivons a dénaturé le sens du travail, en le liant à l'obligation et à la contrainte, et en laissant aux loisirs le privilège de la liberté. De même on a trop souvent considéré l'éducation comme une rupture avec les intérêts spontanés des enfants. Prétendant que l'enfant ne peut maintenir son attention au-delà d'un certain nombre de minutes, l'école réduit la durée des séquences de travail : c'est sa façon de croire ou de faire croire qu'elle s'adapte à l'enfant.

Pourtant chacun peut observer quotidiennement le jeune enfant silencieux et concentré pendant des heures sur une activité qu'il a choisie (à condition que l'adulte ne l'interrompe pas en décidant que ce n'est pas le moment de jouer, avec de l'eau ou de la terre par exemple). L'adolescent, incapable de ne s'intéresser à rien, va passer des heures à soigner son vélomoteur ou à réécouter le disque qui lui plaît. Ici, il s'agit d'une activité librement choisie que les adultes appellent souvent un jeu (parce qu'elle n'est pas obligatoire) mais que rien ne différencie vraiment d'un travail. Le mécanicien fera probablement les mêmes actes que l'adolescent sur son vélomoteur.

Nous refusons d'opposer

- le plaisir à l'effort,**
- le jeu au travail,**
- la liberté à la rigueur.**

Il nous paraît essentiel de reconnaître, à tout moment aux enfants et aux adolescents, le droit d'orienter leurs activités, non pas en fonction d'un choix professionnel lointain, mais en fonction de leurs goûts, de leurs plaisirs, de leurs intérêts ou de leurs besoins du moment.

Le rôle de l'adulte est de dégager les motivations profondes, de proposer des perspectives, de susciter l'initiative et la responsabilité, de substituer aux critères habituels de contrainte, d'uniformité et de compétition, une prise en charge par les jeunes de leur propre éducation. Il est d'élargir le champ d'investigation, de multiplier les incitations, de proposer la plus grande richesse possible de matériaux, de démarches, d'apporter les outils essentiels (outils techniques et intellectuels), les moyens d'expression moderne, de manière à donner à l'enfant la liberté réelle de choisir, d'expérimenter, de chercher et d'aboutir.

L'affermissement de la volonté de l'enfant ne naît pas, on le sait bien, des exhortations des adultes, même pas de la menace des sanctions, mais du désir de surmonter des difficultés qu'il a choisi de vaincre. Quotidiennement les enfants se donnent des projets de recherches personnelles qui n'ont rien de commun avec la facilité. Nous ne disons pas qu'ils doivent être les seuls à choisir les obstacles à franchir mais, dans la conquête de l'autonomie, il nous semble sain **que chacun apprenne à se fixer lui-même ses objectifs** au lieu d'attendre toujours qu'ils lui soient imposés de l'extérieur. En cherchant à réaliser leurs projets, les enfants rencontrent inévitablement des obstacles. Pourquoi faudrait-il que les adultes en rajoutent insidieusement sous prétexte d'endurcissement ? Il ne s'agit pas non plus bien sûr de supprimer tous les obstacles ou de les affronter à la place des enfants. Ceux-ci veulent qu'on les laisse réussir seuls, sinon on leur vole la réussite.

Observons l'enfant qui veut réaliser un bricolage, il rencontrera des difficultés naturelles qui tiennent à son manque d'expérience ou d'habileté, souvent aussi à la nature des choses. Un morceau de bois a un sens et si on le force à contre-sens, il résiste ou se fend. Le clou se tord si l'on ne frappe pas comme il faut avec le marteau. Il est important que l'enfant affronte jeune ces réalités qu'il ne fera pas céder en pleurant ou en tapant du pied. Sur le plan de la formation du caractère, les matériaux ont vis-à-vis de celui qui ne respecte pas leur nature, un entêtement que n'aura jamais aucun adulte. C'est pourquoi ils sont eux aussi à leur manière des éducateurs.

Très souvent aussi l'enfant invente lui-même des obstacles qu'il se donne à surmonter. Ce qu'on appelle « jeu » est souvent avant tout une épreuve de maîtrise pour connaître ses propres limites (marcher en équilibre sur une bordure, retenir sa respiration, répéter une phrase à l'envers). Il appartient à l'adulte de permettre des activités qui renforceront la capacité de maîtriser des situations tout en développant l'initiative et la responsabilité.

Sous le signe de l'éducation du travail, **l'école devient lieu de production décidée coopérativement par les enfants sous forme de créations, de recherches, d'apprentissages aboutis.** Et la preuve que le mot production correspond à la réalité, c'est que ces travaux sont échangés par le canal de la correspondance scolaire. Qui aurait l'idée saugrenue d'échanger des cahiers du jour ou des interrogations écrites ?

Ces productions sont de plusieurs types :

- Celles qui sont internes à l'école mais peuvent parfois être échangées avec les correspondants (recherches, montages, créations manuelles, travaux culinaires, enregistrements).
- Celles qui sont prévues pour sortir de l'école (journal scolaire, certains travaux artistiques ou artisanaux),
- Celles qui ont un prolongement dans la vie sociale (participation à la vie du quartier, enquête, campagne pour la protection de la nature, organisation de fêtes, d'animations, participation à des revues, à des expérimentations d'outils pédagogiques).

Certaines des productions peuvent faire successivement partie des trois catégories. Leur sortie hors de l'école ne doit pas dépendre de la valeur que les adultes leur accordent mais plutôt des circuits de diffusion offerts aux enfants. Il faut également éviter l'exploitation de la créativité enfantine dans une perspective de rentabilité financière ou de vedettariat selon les critères majeurs du système actuel.

Ces précautions étant prises, il est normal que l'école ne soit plus un lieu où l'on multiplie d'inutiles exercices mais où l'on se donne des objectifs qu'on apprend à atteindre. **C'est la vraie préparation à un monde du travail où chacun pourra participer aux décisions sans être relégué au labeur en miettes et aux loisirs de diversion.**

Annexe : Avec les « loulous » de la Villeneuve

(Dans notre atelier destiné à accueillir des jeunes non scolarisés) en un premier temps nous avons essayé de permettre à ces jeunes de se familiariser avec l'outil, avec le matériau, de faire un certain nombre d'expériences sans doute fondamentales. C'était l'époque des tout petits chantiers, de l'aménagement de l'atelier par exemple. Et ils étaient totalement absorbés par le contact avec ce matériau nouveau pour eux. Il faut dire que le fer est un matériau exigeant; ingrat. Ce n'est pas naturel le fer, ce n'est pas comme le bois, ça ne permet pas l'hésitation ou la correction de l'erreur. Dès le toucher c'est ingrat. Nous n'avions alors aucune prétention technique. On peut dire que cette phase très importante n'a pas été ratée. C'est déjà ça.

Ensuite, on les a vus peu à peu émerger et faire preuve d'autonomie. Il s'est d'abord agi de tracer, de lire un plan. Et c'était difficile. Ils avaient de grosses difficultés à voir où était 1,10 m sur un double mètre et un jour, ils nous ont dit, à peu près : « Vous êtes bien gentils, on vient à l'atelier, on apprend quelques trucs, mais ça ne nous sert toujours à rien parce qu'on ne sait toujours pas lire ».

Parallèlement les arrêts sont devenus plus fréquents durant les périodes de travail. Et ils parlaient, d'abord du foot, puis des filles, puis des conneries qu'ils faisaient car ils en faisaient encore pas mal, puis de la Palestine, des régimes politiques comparés du Maghreb... C'est alors que nous, les animateurs, si nous étions capables d'assumer une partie de la formation générale quand il s'agissait de discuter de géographie, de syndicalisme, d'hygiène ou de code de la route nous nous sommes sentis limités pour l'apprentissage de la lecture par exemple. C'est alors que nous avons fait appel à d'autres intervenants pour tel ou tel aspect spécialisé de cet enseignement général. De même nous avons fait appel à l'équipe de « théâtre Action » pour développer à travers des séances de jeux dramatiques leurs possibilités d'expression.

Nous avons toujours participé à ces séances de travail hors atelier mais qui restaient en prise directe sur ce qu'on vivait ensemble. Concrètement avec un petit groupe on a fait de l'alphabétisation. Aux autres il fallait apprendre à manier un peu mieux cette langue étrangère qu'est pour eux le français, soit à travers des exercices présentant un caractère directement utilitaire (le chèque, l'état civil...) soit à travers des activités mettant en jeu la création. Toujours il était fait appel à ce que nous avions fait à l'atelier, à ce que nous avons vécu ensemble.

Il y a eu aussi des séances de calcul qui leur ont permis d'acquérir les mécanismes des opérations, mais aussi de résoudre les problèmes posés par leur travail (circonférence, surfaces, densités, fractions, plans, correspondance, des unités de mesure, etc.).

Le premier bilan c'est qu'ils ont acquis quelques notions fondamentales. Il y en avait parmi eux qui étaient allés à l'école en France pendant dix ans. C'était la première fois qu'ils arrivaient à ce niveau et comprenaient. Même ceux qui ne savaient pas lire savent au moins déchiffrer maintenant. Mais le fait le plus important pour moi est que cette revendication d'enseignement général, de culture en somme ait été vraiment, authentiquement leur

fait. C'était un besoin. C'est de leurs difficultés réelles en traçage ou pour lire un plan qu'est venu leur désir de faire un calcul, par exemple. Ils en avaient vraiment envie car ils avaient vraiment conscience d'en avoir besoin.

Et cette activité théorique, bien que difficile, peu gratifiante, pour eux a pu conserver l'importance des premiers jours car elle n'a jamais été isolée. L'atelier demeurait le lien, le centre, le lieu privilégié de rencontre pour quelques jeunes et quelques adultes. Le professeur n'était pas perçu comme la quasi totalité des professeurs qu'ils avaient connu durant leur lourd passé d'échec scolaire. Les limites ? Essentiellement en liaison avec le fait que nous n'avons pu que tardivement mettre en place cette formation théorique, longtemps après que le besoin ait été exprimé. Le poids de l'institution !

Il faut savoir dans quel état ces jeunes nous sont arrivés. Ils étaient tous maghrébins, depuis plus ou moins de temps en France. Ils habitaient le quartier où ils étaient connus comme prédélinquants ou délinquants. Ils étaient en rupture scolaire et n'avaient été à l'école l'an dernier, qu'entre deux menaces de suspension des allocations familiales. Ils étaient coupés de tout milieu éducatif et, mis à part les copains de l'Animation Jeunes, ils ne voyaient que peu d'adultes.

Nous leur avons permis, pendant une année, de souffler un peu, de faire le point, de mesurer plus exactement ce qu'ils étaient véritablement, ce qu'était véritablement leur entourage, ce qu'était le rôle qui leur était imposé et qu'ils avaient accepté car ils n'avaient pas eu le temps de s'interroger pour savoir si un autre rôle était possible. Ils ont passé avec nous une année tranquille, sans trop d'ennuis avec les flics.

Au début, bien sûr ils ont été protégés. Ils en avaient peut-être besoin. Mais maintenant la deuxième partie de leur formation va se faire dans des entreprises. Ils admettent finalement très bien qu'il leur faut sauter le pas, qu'il faut qu'ils aillent voir ailleurs comment ça se passe. Je pense qu'ils sont un peu mieux armés pour cela. Ils continueront un certain temps à être suivis au niveau des loisirs comme à celui de l'enseignement général.

Tous les problèmes sont loin d'être résolus. Je ne sais pas si on peut aller beaucoup plus loin dans le cadre de la formation, dans le cadre de l'école en général.

(interview d'Alain Pilaud - Educateur n° 8 - janvier 76).

4. Le respect de l'identité personnelle et de la diversité

On confond trop souvent suppression des inégalités sociales et standardisation des êtres humains. Or c'est souvent la normalisation qui justifie les inégalités. Comme on ne fixe pas la norme sur les bases minimales pour ne pas niveler par le bas et comme il est impossible de plier tout le monde à la même norme, il s'établit toute une série de catégories hiérarchisées. Cette hiérarchie des niveaux est l'une des bases du système actuel. Au sommet les forts en math (il n'y a pas si longtemps c'étaient les forts en thème latin et cela montre que la norme peut changer, la catégorie reste presque la même et l'on y trouve dans les mêmes pourcentages les enfants des différentes classes sociales), au-dessous les littéraires, puis les techniciens et enfin en cascade jusqu'aux « intelligences pratiques » vouées sans formation aux tâches de manoeuvres.

Il n'est pas question de nier l'existence des différences entre individus, mais ce qui est socialement inadmissible, ce sont d'une part les critères de mise en évidence de ces différences (tests de détermination du quotient intellectuel, le Q.I., aptitude à la mathématique ou maîtrise d'un certain langage, etc.) et d'autre part de prendre appui sur ces différences pour justifier un système d'inégalités sociales non seulement au niveau des revenus mais sur le plan du statut social (prestige de certaines professions) et du pouvoir d'intervention sur sa propre vie. Pour notre part nous condamnons toute normalisation car elle n'est pas un facteur d'égalité puisqu'elle exclut fatalement celui qui ne respecte pas les normes, ni un facteur d'universalisme puisqu'elle prétend soumettre tout le monde à des critères définis par certains : la classe sociale dominante, la ligne idéologique d'un groupe religieux ou politique, la simple loi du nombre. Car de quel droit, même une majorité peut-elle exclure ceux qui ne sont pas comme elle ? Parce que les droitiers sont majoritaires, on s'est cru longtemps autorisé à brimer les gauchers pour les forcer à utiliser la « belle » main. Est-ce justice ? On pourrait en dire autant pour toutes les minorités raciales, culturelles, philosophiques, politiques, sexuelles.

Biologiquement, par l'agencement génétique de ses chromosomes, chaque être humain est unique et nous devons le reconnaître dans son identité personnelle. De la même façon, nous devons reconnaître son identité culturelle de membre d'un groupe familial, d'une classe sociale, d'un milieu géographique et culturel. Ceci ne s'oppose pas, bien au contraire, à l'universalisme car son identité est aussi celle d'un être humain, si proche de tous ses frères de l'espèce humaine. Il ne s'agit plus alors de définir les humains à travers le schéma unique de l'homme de la société industrielle, vivant en couple monogame, et se référant plus ou moins directement à la philosophie rationnelle et à la morale judéo-chrétienne ; il s'agit de trouver à travers la diversité, l'unité profonde de l'être humain.

Voilà pourquoi nous voulons organiser l'éducation dans le respect de la diversité sans soumettre les enfants à des modèles préétablis mais en les acceptant tels qu'ils sont et en les aidant à l'approfondissement de leur personnalité. Ceux qui ne parlent pas la langue académique mais leur parler maternel ont droit à la parole, ceux qui ne sont pas de culture française ne sont pas assimilés par la force mais sont reconnus dans leur culture d'origine.

Les multiples identités sociales qui constituent la personnalité de chacun sont accueillies au sein du groupe. Au lieu d'être seulement un élève de sixième, tel enfant doit être reconnu à la fois comme avant-dernier d'une famille de quatre enfants, fils d'un O.S. et d'une mère sans profession, habitant de tel quartier, membre de tel groupe de copains, héritier de telle culture régionale ou étrangère, influencé par telle religion ou telles opinions politiques, etc. Il doit être reconnu dans ses tendances de caractère et dans les intérêts qu'il porte particulièrement à certaines activités. Cela est essentiel parce que **ce sont ces multiples identités, qui constituent son enracinement social en même temps qu'elles lui évitent d'être entièrement prédéterminé.** Cela est surtout essentiel pour le groupe dont la richesse est faite de toutes ses diversités et l'on ne soulignera jamais assez le rôle stimulant des différences, voire des déviances et au contraire l'effet destructeur de toutes les normalisations (qu'on se souvienne notamment du modèle aryen du nazisme).

Ce respect des différences qui n'est en rien, rappelons-le, une légalisation des inégalités mais implique au contraire le refus de la normalisation hiérarchisée, ne prétend pas résoudre miraculeusement tous les problèmes d'inadaptation et de déviance. Le groupe doit parfois se protéger des actions perturbatrices qui le mettraient en péril ; certaines règles doivent s'imposer à tous. Mais il ne s'agit pas de plier à toute force le déviant à la loi majoritaire ; le groupe doit savoir s'interroger sur la valeur de réponse de certains comportements en ne se demandant pas seulement : « Qu'y a-t-il en cet individu pour qu'il réagisse ainsi ? » mais aussi « Qu'y a-t-il dans le groupe social et en chacun de nous pour que cet individu réagisse comme il le fait ? ».

Nous rejoignons là, et ce n'est pas un hasard, tous ceux qui cherchent une issue cohérente et humaine aux problèmes de la délinquance, de l'aliénation mentale ou de la drogue. **Le problème n'est pas de réinsérer ces individus déviants dans les catégories normalisées du système mais de reconnaître leur identité sans les enfermer dans leur différence comme dans un ghetto et sans les abandonner.**

Annexe : Abdallah

Abdallah arrive dans ma classe en septembre 1974. Son petit visage sérieux et pâle est encadré de beaux cheveux noirs. Il est de petite taille et ne parle guère. Il a l'air triste.

Je demande les prénoms. Un autre garçon de type algérien annonce : « Patrick » et montrant Abdallah il le désigne et l'appelle Dominique. A mon air étonné, il explique : « C'est Dominique en français et Abdallah en arabe ! ».

« Alors comment veux-tu qu'on t'appelle ?

- Abdallah ! ».

La réponse est claire. C'est sa première occasion d'affirmer son origine.

Au cours du mois d'octobre, il apporte un disque de chez lui, chanté en arabe et commenté par lui. Son initiative est très bien accueillie, il est même imité. Il a le sourire et s'enhardit. Il plaisante ! et je découvre un gamin très spirituel et plein d'inventions.

Une semaine avant Noël, il part pour Alger.

A son retour il a une mine superbe. Il raconte volontiers ce qu'il a vu et fait. Il dessine pour sa correspondante, le voyage, son pays. Sur le dessin les gens parlent (en arabe !) - il utilise les bulles - La partie qui représente son pays est plus colorée, plus riche de détails ; le soleil brille et les gens sont représentés dans leurs occupations traditionnelles. Le dessin est une longue bande de quatre mètres, il intéresse tous les enfants. C'est l'image d'une nouvelle étape de la conquête de sa personnalité. Il devient plus réceptif aux autres : il écrit à sa correspondante : « parle-moi de ton pays », et prend en charge son apprentissage.

(exemple cité par P. Cuzange - Ed. 3 - octobre 76).

5. Le besoin de s'exprimer librement et de communiquer

Tous les enfants, tous les adolescents ont, si on ne les en a pas encore dégoûtés, besoin et envie de s'exprimer et de communiquer entre eux par la parole, par le dessin, par la musique ou le chant, par le mime. Mais trop souvent les adultes les découragent en ne voyant dans ces premières tentatives que bavardages, gribouillages, tintamare ou pitreries. Il nous semble indispensable de prendre largement en compte ce besoin d'expression.

5.1. L'EXPRESSION N'A DE RAISON D'ETRE QUE POUR COMMUNIQUER AVEC D'AUTRES

Pour nous exprimer, créer n'a pas pour but de faire partie d'une élite de créateurs dont la fonction sociale est de s'exprimer à la place des masses, jugées incapables de le faire elle-mêmes. Au contraire c'est un droit fondamental qui doit être reconnu à tous, en même temps que celui de communiquer avec les autres.

- **Chacun doit avoir le droit de s'exprimer**, d'éprouver le plaisir de se dire, de traduire ses émotions, ses sentiments, parfois de se libérer de ses angoisses d'une façon claire ou symbolique,

- **Chacun doit avoir les moyens de créer** car tous les êtres, à différents degrés, sont capables de créer. Il suffit d'observer les jeunes enfants auxquels on donne les possibilités de s'exprimer par le dessin, avec leur corps, par le langage. Tous se caractérisent par l'élan créateur. Quelques années après le plus grand nombre d'entre eux auront cessé de s'exprimer (du moins en présence des adultes) mais l'âge n'est pour rien dans cette apparente stérilité, elle est le produit du milieu éducatif. Il existe des peuples entiers chez lesquels l'enthousiasme pour la musique, la danse, la peinture, l'improvisation poétique ne tarissent pas après six ou sept ans (l'âge de l'école obligatoire) et nous pouvons citer l'exemple de milliers de classes françaises où, de la petite enfance à la grande adolescence, les jeunes ne cessent pas de s'exprimer et de créer.

- **Chacun doit avoir le droit de communiquer librement** au sein du groupe (par des entretiens, des débats, des présentations de textes, de dessins, de travaux réalisés) mais également avec d'autres groupes (par la correspondance interscolaire, les échanges de journaux). Les échanges ne se limitent pas aux autres jeunes mais peuvent concerner les adultes dans la classe (visite de parents, de travailleurs) et hors de l'école (contact avec des créateurs, des chercheurs, avec tous ceux qui peuvent apporter des réponses utiles).

5.2. LES TECHNIQUES D'EXPRESSION NE DOIVENT PAS ETRE IMPOSEES EN PREALABLE

Les adultes pensent souvent que pour s'exprimer valablement il faut d'abord connaître les règles de l'expression : la grammaire et l'orthographe, la technique du dessin, le solfège, les exercices de danse ou d'expression corporelle. Malheureusement les apprentissages proposés sont généralement si ennuyeux et surtout si éloignés des besoins des enfants que la plupart s'en désintéressent et que les autres n'en retirent qu'une obéissance passive à l'académisme ; l'expression véritable a pratiquement disparu au profit d'une routine technique parfois bien rodée, mais privée de toute vie. Seule une infime minorité parviendra à résister à cette stérilisation et à concilier la maîtrise technique et l'élan personnel sans lequel il n'existe pas de création. Finalement le résultat conforte beaucoup de gens dans leur conviction élitiste : seule une minorité, concluent-ils, est capable d'accéder à la création. Et cette conviction n'épargne pas toujours les milieux progressistes (« les dons n'existent pas »... sauf chez les champions, les artistes ou les grands leaders).

La technique - que ce soit celle du langage, du dessin, de la musique, de l'expression corporelle ou d'un sport - sera nécessaire pour acquérir la maîtrise mais elle **ne doit jamais être imposée en préalable**. Un souci perfectionniste pousse certains adultes à interrompre l'enfant dans une phrase ou un geste en disant : « arrête, ce n'est pas comme cela qu'il faut dire ou faire », comme si la phrase mal faite, le geste mal approprié étaient irréparables. Ainsi ils rompent l'élan spontané de l'enfant qui perd le fil de son expression, ce qui était pourtant l'essentiel. Souvent ils s'entêtent à faire répéter la bonne phrase, le bon geste que l'enfant reproduit (souvent mal) sans comprendre pourquoi c'est mieux que tout à l'heure. Cette attitude anéantit les meilleures volontés en prétendant corriger ce qui n'existe pas encore, comme si on apprenait à nager sur un tabouret ou à conduire une voiture dans le salon de l'auto-école. Et pourtant on court plus de risques à percuter une autre voiture qu'à violer une règle de syntaxe ou à faire un trait de travers.

Un principe : ne pas imposer de sujet ou de thème. C'est l'enfant qui sait le mieux ce qu'il a envie d'exprimer. Lorsqu'il n'a « pas d'idée », c'est généralement parce qu'il a repoussé inconsciemment ce qu'il était tenté d'exprimer spontanément. Lui fournir des idées n'est pas la meilleure façon de l'aider : les créateurs le savent et le disent, la création ne se fait pas avec des idées préalables, celles-ci se forment dans la création. C'est souvent le premier trait, le premier accord, le premier mot qui permet de se lancer et de dominer l'appréhension de la page blanche.

Il arrive, notamment lorsque le droit à l'expression lui a été longtemps refusé, qu'un enfant commence par imiter le dessin d'un camarade ou même par plagier un texte qu'il a lu et il ne manque pas de gens pour s'en indigner. Les mêmes gens, en général, ne se choquent pas qu'on habitue les élèves à singer les modèles imposés par le maître mais ce recours provisoire à l'imitation leur semble prouver que l'expression libre n'est qu'un mythe. Notre expérience nous montre que chaque être nourrit sa personnalité de tout ce qui l'entoure et l'émeut. L'expression libre ne se situe pas hors de la communication. C'est rester libre que de pouvoir choisir momentanément ses modèles et surtout s'en débarrasser quand on le veut non sans en avoir assimilé ce qui peut être utile à sa propre expérience.

Nous ne nions pas l'apport de certaines techniques dans la maîtrise de l'expression mais nous pensons qu'il appartient aux enfants de prendre en charge les apprentissages techniques quand ils pensent que cela seul les aidera à franchir un palier. Ce n'est pas à l'adulte de devancer ce besoin et d'orienter ainsi l'expression.

5.3. IL FAUT MULTIPLIER LES CHAMPS D'EXPRESSION

Une éducation de l'expression libre a ses exigences. La première est de **ne pas cloisonner les moyens d'expression**. En effet chaque enfant est un être global qui s'engage tout entier dans ce qu'il exprime. Ne maîtrisant totalement aucun moyen d'expression, il doit pouvoir les expérimenter tous, les associer, découvrir que chaque technique d'expression a ses registres particuliers et permet de communiquer différemment.

C'est pourquoi nous n'enfermons pas l'expression libre dans le seul texte libre (trop souvent ramené à la rédaction sans sujet imposé). Nous veillons à offrir de multiples possibilités d'expression (musique, expression corporelle, poésie, montage audiovisuel, film, etc.). Même la recherche mathématique peut être considérée comme un moyen d'expression et on sait les liens qu'elle a avec l'art contemporain. Dans chaque domaine, nous cherchons également à varier les matériaux utilisés afin de ne pas limiter les moyens d'expression (par exemple en dessin : peinture, mais aussi pastel, encre de chine, papier découpé, monotype, etc.).

Ceci implique de multiplier les coins ateliers et de fournir des matériaux très divers pour peindre, découper, faire des masques, des marionnettes, se déguiser, pour faire de la musique (instruments construits ou de quoi en fabriquer), des objets pour l'éducation corporelle (ballons, tapis, coussins, cordes, etc.), de quoi enregistrer et passer des disques et surtout de l'espace et des endroits pour être à l'écart du bruit.

5.4. L'EXPRESSION LIBRE EXIGE L'ECOUTE ET LE RESPECT DES AUTRES

Comme nous refusons la conception élitiste de la création, nous reconnaissons à chacun, quel que soit son milieu socio-culturel, quelle que soit sa maîtrise de l'expression, le droit d'être écouté avec respect. Nous ne croyons pas que la création sorte toute achevée de la tête du créateur, à plus forte raison quand le créateur est un enfant. Mais nous disons que ce n'est pas à l'adulte d'émettre un jugement définitif. L'éducateur doit d'abord accueillir ce que l'enfant exprime même maladroitement, il a également un rôle de médiateur à jouer entre l'enfant et le groupe pour que celui-ci accueille avec respect ce qui lui est présenté. Il favorise le dialogue qui permettra un approfondissement. L'enfant bénéficiera des réactions du groupe, apprendra à se critiquer lui-même mais à aucun moment ne sera intervenu un jugement dévalorisant.

De même, nous nous efforçons d'éviter les réflexes de censeurs lorsqu'un jeune exprime ce que nous n'aimerions pas entendre. Nous considérons le texte agressif, l'attitude déviante comme le reflet d'une situation ou d'un moment. Au lieu d'étouffer, nous savons que l'approfondissement au sein du groupe, avec la participation de l'éducateur, permettra un dépassement. Ce que n'aurait pas permis la politique de l'autruche qui préfère ignorer ce qui se communique, malgré tout, en l'absence des adultes. Refusant à la fois la démission et le despotisme qui sont beaucoup moins éloignés qu'on ne le croit souvent, nous essayons d'être des adultes lucides et responsables préférant la confiance au respect formel, le dialogue au semblant d'autorité : position moins difficile à tenir face aux jeunes que face à beaucoup d'adultes qu'angoisse une relation de plain pied entre les générations.

5.5. L'EXPRESSION LIBRE VAUT AUTANT PAR SES DEMARCHES CREATIVES QUE PAR SES PRODUCTIONS

Nous vivons dans une société de productivité et de consommation. Les programmes scolaires s'attachent plus à la quantité du travail produit qu'à la qualité réelle des apprentissages (voir ce qu'il en reste plus tard). En matière d'expression, toute création est devenu produit, spectacle, valeur marchande. Pour nous l'aboutissement n'est ni le prix littéraire, ni le hit-parade, ni le match-spectacle, mais le plaisir de s'exprimer et de communiquer tout en acquérant une plus grande maîtrise.

C'est pourquoi le processus de création nous semble plus important que le résultat fini, encore qu'il faille un résultat puisque c'est lui qui permettra un échange avec d'autres. C'est pourquoi nous ne fixons pas a priori des obligations de produire mais le volume même de la production des enfants nous informe sur leur disponibilité à l'égard de l'expression. Avec ceux que l'éducation a déjà bloqués, il faut parfois proposer des techniques plus stimulantes qui permettront rapidement un début de réussite.

C'est ainsi qu'on s'aperçoit souvent de la valeur thérapeutique de l'expression libre. Grâce à elle les enfants deviennent plus disponibles à l'égard des autres et à l'égard du monde extérieur. C'est en ce sens que le plaisir de s'exprimer participe à la réussite éducative sans que ce soit lié au rendement, au sens traditionnel du terme.

Un rôle important de la pratique des moyens d'expression, notamment dans le domaine des mass-media (journaux, enregistrement, photo et cinéma), c'est qu'elle permet une démystification irremplaçable. En effet les éducateurs critiquent volontiers la fascination qu'exercent sur les jeunes la télévision, le cinéma, les bandes dessinées, la musique pop, et ils croient rompre cette fascination par des condamnations.

Mais les jeunes habitués qu'on dénigre leurs plaisirs ne tiennent pas compte de ces critiques. Par contre, en créant eux-mêmes avec ces moyens techniques, loin de gâcher leur plaisir, ils le prolongent mais devenant eux-mêmes créateurs ils perdent la fascination passive du simple spectateur. Leur plaisir devient plus exigeant. Et cette démystification des media n'est pas le moindre mérite des techniques d'expression.

6. La responsabilité coopérative

6.1. UNE PEDAGOGIE FONDEE SUR LA COOPERATION

Dans les rapports entre adultes et enfants, tant qu'il y a quelqu'un qui commande souverainement, et quelqu'un qui doit obéir sans discuter, on peut édicter un règlement, il peut y avoir de l'ordre apparent et du silence, on n'aura pas atteint à la véritable discipline.

Le système éducatif actuel se prétend désireux d'assurer l'autonomie des jeunes. Or il est organisé sur la base de la soumission à des règles non discutables, à des programmes intangibles, de l'obéissance formelle aux enseignants qu'on n'appelle pas par hasard les « maîtres ». Ces rapports d'autorité, nous prétendons les abolir non pas en faisant disparaître les adultes mais en les insérant dans une collectivité coopérative où ils n'ont plus le rôle dirigeant.

Nous refusons toute attitude de monarque éclairé, agissant certes avec le souci des enfants mais convaincu d'être le mieux placé pour connaître leurs besoins, leurs aspirations. Nous choisissons de les observer, de leur donner la parole, sans craindre pour autant d'exprimer notre point de vue, notamment si cela les aide à mieux préciser le leur.

Nous cherchons à réaliser une école coopérative où les adultes, travaillant eux-mêmes coopérativement, n'abandonnent pas leur rôle d'adultes mais où les enfants prennent une part croissante de responsabilités, se préparant ainsi à leur vie de citoyens, voire de militants.

Ce qui nous semble le plus important, c'est le changement de climat qui substitue aux rapports d'obéissance au maître et de compétition avec les camarades, la confiance, l'initiative et la coopération.

6.2. UNE ORGANISATION COOPERATIVE DE L'ECOLE

C'est l'introduction de nouvelles techniques de travail qui permet de passer du regroupement d'élèves au groupe coopératif. Celles-ci apportent des moyens de travail en commun, mettent à jour des conflits, des accords, facilitent l'expression et l'éclosion de projets, parfois contradictoires. Une régulation s'impose. Le maître refusant de l'exercer et se tournant vers le groupe, celui-ci devient, à certains moments, lieu d'organisation, de contrôle, de bilan et d'analyse. La coopérative est née. Elle est au centre de notre pédagogie. Son conseil devient l'instance qui tout en formant le groupe, lui permettra de fonctionner. Elle n'a résolu aucun problème, mais elle est en mesure de le faire, et de façon éducative.

6.2.1. L'école, lieu de vie

Parce que généralement les jeunes n'ont aucune envie d'y aller, on oublie que l'école est l'un de leurs principaux lieux de vie, celui où ils passent parfois (en comptant la cantine, les interclasses, l'étude du soir ou l'attente du car de ramassage) plus de temps dans la semaine que les ouvriers dans leur usine. L'influence du milieu sur la personnalité des individus n'est plus à démontrer. Mais que ceux-ci pensent et construisent eux-mêmes leur propre milieu de vie, ne le subissent plus, qu'ils tiennent compte des contingences matérielles, humaines, économiques par l'intermédiaire de la coopérative, alors ils se mettent vraiment à exister, à « se » reconnaître. Ils prennent en charge leur temps, leur espace, leurs rythmes, non par rapport à une norme extérieure, mais par rapport à eux, à leurs projets, aux réalités du moment. Chacun trouve sa place, dans un ensemble où tout est signifiant pour tous, chacun s'y retrouve. Chacun a son mot à dire, son projet à présenter, son travail à soumettre. Chacun doit tenir compte des autres et du groupe. **Finalement chacun a la parole, sa parole et est amené à « se » situer.**

6.2.2. L'école, lieu de production

La vie coopérative avec les techniques et les activités de la pédagogie Freinet change les conditions de travail en classe en mettant en place une priorité des responsabilités et des compétences, non une hiérarchie des personnes, en remplaçant le face à face par le coude à coude, en instaurant **de nouvelles structures de relation dans le travail.** (Jean et Fernand Oury, Aïda Vasquez, le G.E.T., ont bien mis en lumière cette influence des techniques sur le milieu et les structures de relations. On lira avec grand profit « Vers la Pédagogie Institutionnelle » et « De la classe coopérative à la Pédagogie Institutionnelle » parus chez Maspéro. Nous reprenons volontiers en compte leurs travaux).

La vie coopérative redonne au travail sa vraie place par son élaboration et sa critique par le groupe. Elle le motive par un besoin réel, le fait déboucher sur une production reconnue à l'extérieur de l'école par son utilité ou sa valeur, et permet le respect des besoins physiologiques et psychologiques des enfants et des adultes par son fonctionnement : individualisation, socialisation, droit à l'erreur, au renoncement, à la création.

6.2.3. Le groupe au service de la réussite de chacun

La coopérative n'est pas faite de façon rigide et autoritaire, elle permet la valorisation de toutes les réussites ainsi que la multiplication de ces réussites car c'est en s'essayant dans un milieu aidant à un grand nombre d'expériences que chacun se découvre un large champ de réussites, pas

obligatoirement scolaires a priori mais qui contribuent de toute façon à la formation de la personnalité. A la coopérative l'enfant présente son projet (raconte son idée), demande de l'aide, des documents, des renseignements. Plus tard, il présente la réalisation de son projet et reçoit les réactions du groupe. Le moment de critique constructive et valorisante est très riche pour tous. Il permet le développement du sens critique et la relativisation du jugement des adultes.

Les activités personnelles ne sont pas laissées en marge de la vie coopérative. Bien sûr certaines créations, certaines recherches demandent une responsabilité purement individuelle et l'on ne cherche pas à leur imposer des normes. Mais toute production individuelle est naturellement communiquée aux autres, discutée collectivement et le rôle de l'adulte est de veiller au respect de chaque personnalité et à la formulation positive des réactions pour que la communication au groupe ne soit pas un jugement mais une stimulation de la réussite.

Le groupe, lui-même entité, sujet, est amené à acquérir sa propre identité en réglant ses actions, et celles de ses membres. Ceux-ci, dans une relation d'égalité deviennent eux-mêmes sujet en prenant en main les problèmes qui les concernent. Sujets par rapport à eux-mêmes, par rapport aux autres, par rapport à leur savoir, par rapport au milieu humain et matériel. Acceptant de se soumettre à leur propre loi, ils acquièrent, du même coup, le pouvoir de la créer.

La vie coopérative offre le maximum de possibilités d'identifications et d'oppositions à ceux qui la vivent, car chacun est mis en valeur, ne serait-ce qu'au cours de la répartition des responsabilités des différents ateliers.

L'adulte n'est plus recours-à-tout-faire, le Maître-Jacques, qui règne et écrase, le grand sorcier qui a réponse à tout. Il se plie aux règles de vie élaborées en commun et en devient le garant. Il est soumis comme tous à la critique du conseil. Il est en même temps démystifié, démythifié... et plus disponible. De personnage il devient personne. Son pouvoir n'est ni augmenté, ni diminué, il devient autre : celui d'une personne adulte, accessible, reconnue, identifiée, et qui peut évoluer (c'est ce pouvoir autre qui permet au groupe d'acquérir le sien). L'adulte devient plus permissif aussi : les lois du fonctionnement, les travaux intéressants et variés, les élèves impliqués par ce qu'ils font, la régulation par le conseil de coopérative le rassurent et le déculpabilisent, lui comme les autres membres du groupe. Il peut mieux observer, agir avec prudence, car il se sent moins menacé. Il aide d'autant mieux chacun et le groupe.

6.2.4. Les nécessités de la vie collective et le respect de l'individu

La vie coopérative entraîne la prise de conscience de la nécessité de règles de vie. Ces règles de vie sont élaborées en commun et appliquées. Par elles, ainsi que par le travail, choisi, organisé, distribué coopérativement aux équipes ou aux individus, au groupe, réalisé, puis présenté et critiqué, s'instaure, en quelque sorte, la dialectique individu-groupe qui constitue l'exercice et l'apprentissage de l'autogestion qui est, un apprentissage de la liberté et de la frustration.

Car il nous paraîtrait malhonnête de parler d'autogestion sans parler d'interdit, de loi, de frustration. Non seulement parce que nous travaillons malgré l'institution scolaire actuelle, et que cela nous conduit à des compromis, mais aussi parce que l'interdit, la loi, la frustration sont des éléments inhérents à toute vie sociale, au même titre que la liberté, l'initiative, la responsabilité et le pouvoir.

Dans ce domaine aussi, l'école, reflet de la société, est dans une impasse : sa structure verticale et hiérarchique, ne lui permet que d'autoriser ou d'interdire. L'école s'adresse à des objets pour qui la loi (lire « règlement ») est toujours « déjà là », avant eux, qui doivent s'y soumettre (qu'ils soient adultes ou élèves d'ailleurs).

Dans cette école donc, où les interdits pleuvent sans qu'on sache pourquoi, ni d'où vient leur pluie, toute initiative est à la limite du délit, tout pouvoir, toute liberté, toute responsabilité est proprement impensable. Or quand tout est interdit, « on ne sait plus quoi faire » : on fait n'importe quoi. Il nous semble donc indispensable - et urgent - que les individus (adultes ou non) retrouvent des points de repère.

Pour espérer réaliser quelque chose, il s'agit avant tout, là où c'est possible de se dégager des sentiments et attitudes de morale, d'inéluçabilité, de soumission aveugle, qui accompagnent tout interdit et, partant, tout acte scolaire et qui en font les éléments conditionnants, inhibiteurs, infantilisans pour tout le monde.

Un apprentissage sain de la liberté (donc de la frustration) nécessaire à toute éducation digne de ce nom **ne peut se faire que si les intéressés ont une prise sur ce qui est permis et défendu.**

Dans la classe coopérative, c'est la loi, qu'ils font et respectent, qui fait des membres du groupe des « sujets libres » : sujets de leurs actes et de leur pouvoir. Mais le permis, et l'interdit, y sont sans cesse resitués, reformulés, réaménagés, revécus, selon le moment, la situation et les individus en présence.

La liberté et la frustration sont deux éléments dialectiques. *Si Didier s'amuse, au lieu d'illustrer la couverture de l'album collectif qu'il s'est engagé à faire, le colis pour les correspondants sera en retard et comme les correspondants s'inquiètent de notre silence... Didier devra rendre compte au conseil de son comportement et apprendre à contrôler ses envies, à différer son plaisir, ou à renoncer à prendre des responsabilités. Alain, lui, sera félicité pour avoir su arbitrer un match de foot sans adulte (et sans bagarre) alors qu'il est formellement interdit par le règlement de l'établissement de rester seuls sur le plateau de sport... C'est être grand, responsable de soi-même, qui devient le modèle.*

De l'obligation de respecter les décisions du groupe, surgissent les repères qui réaliseront l'apprentissage optimum de la vie sociale, la maturation affective et intellectuelle.

Ces décisions, ce groupe, on pourra les contester, influencer sur eux, mais ni n'importe quand, ni n'importe où, ni n'importe comment. C'est même cela qui fait qu'on les respectera : « si t'es pas content, t'as qu'à en parler au conseil ». Il sera toujours possible à l'individu de ne pas être écrasé par le groupe : des recours sont prévus, des lieux et des moments où l'on peut parler, s'entendre, se comprendre. L'adulte, de par son statut particulier, joue ce rôle vigilant de recours. C'est, entre autres, ce qui rend inadéquates les notions de « directivité » ou « non-directivité » pour rendre compte sérieusement de la pédagogie Freinet.

En outre, on peut sans effort, supposer que les analyses et évaluations nécessaires à cette vie coopérative autogestionnaire ont une influence décisive sur ce qu'il est convenu d'appeler « le raisonnement ».

Ces enfants, ces adolescents qui pratiquent la liberté d'expression, la liberté d'entreprendre, mais aussi les contraintes inhérentes au groupe, font ainsi l'expérience de la démocratie. Les rapports à l'autorité commencent à s'éclaircir et la domination de l'adulte est remise en question, ainsi que tous les arbitraires. Il est ressenti comme nécessaire que le groupe fasse et ait ses lois, toujours révisables, et qu'on les respecte.

En vivant ces rapports sociaux au sein du groupe, les jeunes acquièrent une formation civique et intellectuelle (responsabilité, réflexion, organisation, décision, évaluation, analyse, rapports émancipateurs au savoir, aux valeurs, aux êtres, à la hiérarchie et au pouvoir) qui leur permet, par une maturation intellectuelle et affective, de devenir des individus autonomes, lucides, qui ne pourront accepter leur condition sans chercher à avoir une prise sur elle.

Annexe : Création d'un plan de travail

A la rentrée de janvier, nous établissons ensemble la liste de tout ce que nous aimerions faire, et il nous arrive, parmi les fournitures reçues, des cahiers autocorrectifs de calcul, commandés depuis octobre, ainsi qu'un fichier autocorrectif de problèmes, de la C.E.L.

D'autre part, la salle attenante à notre classe est devenue libre et sera aménagée en salle d'expression. Tout cela nous ouvre de nouvelles possibilités.

Nous établissons la **liste de toutes les activités personnelles possibles** (46 activités). Cette liste, copiée au tableau, y reste durant la semaine sans que nous trouvions un moment pour l'exploiter.

Aussi, au Conseil de coopérative du 13 janvier, je (1) demande « Qu'allons-nous faire de cette liste ? ».

Les enfants sont d'accord sur une proposition :

La liste sera recopiée et affichée au panneau au-dessus du tableau

Je demande alors : « A l'aide de cette liste, comment chacun va-t-il pouvoir se souvenir de ce qu'il a commencé ? Comment chacun va-t-il prévoir ses activités ? »

Plusieurs propositions sont faites : copie de la liste sur un carnet ou sur une grande feuille. Les enfants ne voient pas le problème posé par ce grand nombre d'activités. Aussi je demande ; « Est-il possible de copier tout ? ».

Après un court échange et la découverte par Bernadette du regroupement possible des activités en ensembles, nous procédons à ce travail de regroupement et je recopie le tableau obtenu sur une grande feuille.

Lecture	Ecrire	Exercices	Calcul	Musique	Dessin
Club					
Magnéto					
Texte					
Journal					
B.T.					
	Texte				
Lettre					
Chanson					
Album					
exposé	Mots	Fiches			
Cahier					
Loto					
Heure					
Pesée					
Monnaie					
Longueur					
Capacité					
Tables					
Inventions					
Textes					
	Ecoute				
Invention					
Chant	Encre-vapo				
Peinture					
Craie					
Drawing					
Feutres					
Tissu					
Email					
Sérigraphie					
Pyro-gravure					
Aluminium					
Dessin au tableau					
	Journal		Travail		
Manuel					
	Imprimerie				
Machine					
Lino					
	Mosaïque				
Bougie					
Nourrissoir					
Sculpture					
Peinture de la classe					
Collage					
Plâtre					

Colette propose alors que la recherche d'un aide-mémoire soit faite par groupes de 5. Sa proposition est adoptée, et je demande à chaque groupe de se choisir un rapporteur.

Après 20 mn de travail animé, chaque groupe revient au conseil :

RAPPORTS

1) « Nous proposons que l'on fait un plan de travail et qu'on met les jours de la semaine. Nous proposons que l'on prend un cahier qu'on coupe en deux, que l'on prend une feuille et que l'on écrit dessus. On marque tout ce qu'y a au tableau. On met le nom avec la première lettre et la date. On met toute la lecture dans la marge du cahier et on fait un tableau. Quand c'est commencé, on fait une croix ».

2) « On a fait un tableau. Si mardi je fais une lecture, je fais une croix. Si ce n'est pas terminé, je mets un rond pour savoir ».

3) « Nous proposons que l'on a chacun un carnet, que l'on écrit sur une feuille et qu'on l'accroche au mur ».

Semaine du Lecture Calcul Dessin Ecrire Exercices Journal

Lundi

Mardi

Jeudi

Vendredi

Samedi

Après discussion, l'unanimité se fait :

pour un plan de travail pareil pour tout le monde,

pour le choix de la grille du groupe 2. La feuille sera tirée et collée sur un carton. Je fais préciser l'utilisation de la grille et je propose : « Chaque matin, chacun écrit au crayon de bois ce qu'il compte faire. Quand il le fait, il repasse au crayon à bille. Quand il a fini, il met une croix ».

Cette proposition est adoptée, pour un essai.

Extrait d'un compte rendu de Jean Le Gal dans «Chantiers»

(1) l'instituteur de la classe

7. Un autre mode d'appropriation des savoirs

Il est évident que les principes énumérés précédemment définissent un mode d'appropriation des savoirs totalement différent de l'enseignement traditionnel. Il ne s'agit plus d'inculquer systématiquement des programmes obligatoires institués par des spécialistes décidant seuls de ce qui est utile ou indispensable aux enfants. De tels programmes, même s'ils sont établis scientifiquement (ce qui est rarement le cas), entraînent inévitablement le filtrage de ceux qui respectent la norme et un traitement particulier de ceux qui n'y parviennent pas (cours spéciaux, sections différentes, voire rejet du cycle normal). Ils décident de ce qu'il convient d'apprendre dans l'optique des besoins de la société, or il existe aussi des apprentissages utiles, voire indispensables, à l'individu, relevant de ses besoins ou de son plaisir et qui parce qu'ils sont personnels ne peuvent être programmés d'avance pour tous.

C'est pourquoi nous reconnaissons aux enfants et aux adolescents le droit de choisir leurs activités en dehors de la seule nécessité future d'assurer leur subsistance par l'exercice d'une profession. Comme cette liberté de choix ne peut s'exercer valablement dans l'ignorance des multiples possibilités, il ne s'agit pas, sous prétexte de non-directivité ou de respect de la nature, d'abandonner les jeunes aux seules stimulations de leur environnement. Il est non seulement légitime mais nécessaire d'organiser le milieu éducatif pour que ses propositions et ses stimulations soient les plus diverses et les plus riches possible. Néanmoins il faut refuser le conditionnement qui consisterait à orienter toutes les stimulations dans un sens déterminé. C'est par de telles valorisations à sens unique qu'on a jusqu'à présent orienté massivement les filles en lettres plutôt qu'en sciences, les enfants d'ouvriers vers les sections techniques courtes plutôt que vers l'enseignement général long.

Face aux propositions du milieu, les jeunes doivent garder la maîtrise de leurs choix pour ne pas être dépossédés de la responsabilité de leur formation. Nous croyons nécessaire de prendre en compte leur vécu tant affectif que culturel pour les aider à construire eux-mêmes leur formation. Dans la mesure où ils sont partie prenante dans leurs apprentissages, ils apprendront davantage et généralement plus vite.

Le droit au plaisir

Nous reconnaissons leur droit au plaisir qu'on a toujours refoulé de l'école comme un élément monstrueux par tous ceux qui en réalité construisent dès l'enfance l'aliénation du travail imposé alternant avec le dévouement d'un loisir de consommation. Nous ne lions pas la dynamique de l'effort à la contrainte arbitraire mais au désir d'atteindre un objectif librement choisi, qui impose certaines frustrations immédiates en vue d'une réussite ultérieure. Il n'y a pour nous d'autre éducation de la volonté que celle qui forme des êtres libres par l'exercice de la responsabilité. Qui dit apprentissage dit conquête d'une maîtrise. Rien n'est offert sur un plateau. Cette appropriation des savoirs a du prix. Les victoires remportées stimulent le courage pour de nouvelles conquêtes.

Le droit à l'expérimentation

Le champ d'expérimentation et de recherche des jeunes ne doit pas être limité artificiellement par les adultes au nom d'impératifs jugés supérieurs et qui relèvent souvent des préjugés. En effet les adultes ne savent pas tout du monde actuel qui souvent les dépasse, ils ne peuvent se fonder sur leurs seules expériences passées pour décider valablement de ce qui est utile et bénéfique. Certes la sécurité de chacun et les besoins de la vie en collectivité peuvent nécessiter des interdits qui ne doivent pas être imposés aveuglément mais largement explicités.

La liberté d'expérimentation doit s'appliquer aux cheminements dans les divers apprentissages, y compris ceux qui semblent détournés. Contrairement à ce qu'on fait généralement croire il n'existe pas une seule voie d'accès à chaque découverte. Il est faux qu'un détour dans un apprentissage provoque de mauvaises habitudes indélébiles. Les enfants ont commencé à marcher de multiples façons mais on n'en voit aucun, s'il est valide, se traîner définitivement à genoux, à quatre pattes ou sur le derrière. Lorsqu'un cheminement est plus « économique » qu'un autre, cela fait partie de la formation que de le découvrir après plusieurs détours. D'ailleurs l'économie des apprentissages est une notion très relative : pendant longtemps il a paru plus simple d'initier les enfants à la numération décimale et de n'aborder que très tard et avec une minorité les autres numérations ; maintenant on initie très tôt à la notion générale de base, ce qui est à la fois un raccourci vers la généralisation et un détour par rapport au calcul courant.

Quant à nous, nous refusons tout totalitarisme des démarches et nous souhaitons que soit respecté dans sa diversité et sa richesse le tâtonnement expérimental de chaque enfant. Celui-ci n'est pas un ordinateur de série auquel il faut faire ingurgiter un programme stéréotypé et prédigéré, il est un être global habité par des pulsions et des intérêts personnels et changeants ce qui explique la laquelle s'assimilent les apprentissages mais également le rôle si positif joué par les échanges au sein du groupe.

Nous attachons une grande importance au respect des rythmes de chacun et ce n'est pas par hasard que nous utilisons le mot « rythmes » au pluriel. En effet c'est pour nous une erreur fondamentale que de considérer le rythme de progression comme constant pour chaque enfant et homogène pour tous les types d'activité, erreur sur laquelle on a construit la notion d'âge mental et de quotient intellectuel et créé les filières ségréguatives et les groupes de niveaux. En réalité, on s'en rend compte pour des progressions strictement mesurables comme la croissance corporelle, aucune progression n'a une vitesse uniforme mais procède par étapes très différentes, les unes de croissance lente et régulière, les autres de brusque poussée ; s'il est possible d'établir une moyenne statistique à chaque âge, il est par contre impossible de prévoir pour chacun les étapes de croissance et encore moins de préjuger par la précocité ou l'apparition tardive d'une de ces étapes la taille définitive du sujet. Comment ce qui est impossible pour un phénomène facilement mesurable le serait-il pour une notion aussi complexe que ce qu'on appelle l'intelligence ou toute forme d'assimilation intellectuelle ou de créativité. Il n'existe pas de catégories homogènes et définitives de « lents » et de « vifs », de « débiles » et de « surdoués ». Chacun peut assimiler rapidement certains types d'expériences et se trouver en difficulté devant d'autres (on cite le cas de sujets catalogués « débiles » et ayant des capacités supérieures dans certains domaines : mémorisation, calcul rapide, etc.). Il ne manque pas d'exemples de cancrs scolaires ayant prouvé par la suite qu'ils avaient du génie. Pour nous la solution n'est pas dans le dépistage précoce et la mise en place d'une structure ségréguative que ce soit pour les handicapés ou les surdoués. Elle n'est pas non plus dans un nivellement faussement égalitaire. Un tronc commun n'a de signification que s'il donne à chacun le maximum de chances d'aller aussi loin qu'il lui est possible dans tous les domaines. Pour cela il ne faut pas fixer de limite supérieure à la progression, ne pas imposer de norme obligatoire et ne pas se résigner à l'échec de certains. Nous récusons le mythe de l'homogénéité des niveaux qui n'est que la justification de la sélection et nous considérons le brassage des enfants comme favorable à tous par les stimulations réciproques qu'il engendre.

Cette démarche d'appropriation opposée à l'ingurgitation d'un savoir tout constitué nous semble le seul moyen de former des êtres capables d'inventer au lieu de se borner à reproduire. C'est d'ailleurs parce que naturellement en dehors des circuits didactiques, certains individus s'approprient le savoir en contestant celui qui leur est octroyé, qu'il existe malgré tout des créateurs et des inventeurs. Seul celui qui a expérimenté et découvert par lui-même participe, à son niveau, à l'élaboration du savoir. Seul il éprouve le besoin d'aller vers ceux qui ont exploré le même domaine, qui sont comme lui « de la partie ». Alors, mais alors seulement, naît l'élan vers la culture, la possibilité d'être réceptif aux apports des autres. Il ne s'agit plus d'une réceptivité passive et presque religieuse mais d'un échange critique en dehors de toute relation hiérarchique.

Nous ne prétendons pas avoir résolu ni même exploré tous les problèmes posés par cette approche de l'appropriation des savoirs, à contre-courant du dogmatisme, de l'élitisme, du mandarinat et finalement de l'obscurantisme. Nous pouvons toutefois dire déjà que là se trouve la seule voie réellement démocratique permettant la participation de tous à l'élaboration d'une véritable culture populaire.

Annexe : Quelques exemples d'expérimentation libre

- En maternelle (grande section : 5 ans 1/2)

LE SIPHON :

Dans la classe nous avons un atelier d'eau. C'est une table percée avec une grande bassine et des plages de travail. Les enfants ont apporté toutes sortes de récipients et m'ont demandé un tuyau. Les enfants ne me font pas toujours part de leurs trouvailles et ce jour-là c'est moi qui ai remarqué l'expérience de Katia :

- Avez-vous vu ce que fait Katia ?
- Je vide une bouteille avec le tuyau.
- Refais-le.

Elle recommence : elle met un bout de tuyau dans la bouteille pleine, souffle par l'autre bout, penche le tuyau au-dessus de la bassine, ça ne coule pas.

Stéphanie essaie à son tour, ça ne coule pas non plus :

- Ce n'est pas la même bouteille ; il change (rien).
- J'ai oublié de souffler dans le tuyau ! (rien).
- J'appuie sur la bouteille de plastique ! (rien).
- Christophe : le tuyau ne l'aime pas.

Quelques jours après, Christophe nous dit : avec le tuyau je fais venir l'eau dans ma bouche et l'eau coule par le tuyau. Il recommence plusieurs fois. Les enfants n'ont pas vu le rapprochement avec l'expérience de Katia. C'est moi qui ai demandé à Katia de reprendre son expérience qui réussit cette fois.

David : « Forcément quand on souffle, ça fait des bulles, ça fait des bulles, ça ne coule pas. Il ne faut pas souffler, il faut ramener l'eau dans la bouche (aspirer) ».

- En classe élémentaire

UN TROU DANS LEAU

Je rinçais mon pinceau en tournant dans l'eau du pot. Plus je tournais vite, plus l'eau se creusait au milieu du pot et montait contre les bords, en tournant elle aussi.

Quand je m'arrêtais, l'eau redescendait et redevenait plate. Souvent, il y avait une bulle d'air au milieu.

RESISTANCE DE L'AIR

Mardi, pour faire ma maquette, j'ai pris une feuille de contre-plaqué qui était dressée contre le mur du préau. Je la tenais debout, et sans le vouloir je l'ai laissée tomber. Je croyais que ça allait faire du bruit. Mais non : elle n'a fait aucun bruit en arrivant sur le ciment, elle est arrivée au sol doucement et silencieusement.

Je pense que c'est une couche d'air qui la retient parce qu'au moment où elle touche le sol, on voit de la poussière soufflée tout autour de la planche.

DOMINIQUE, 10 ans

8. L'analyse critique du réel

La curiosité est naturelle à l'enfant qui ne cesse de s'interroger sur tout ce qui l'entoure et de questionner les adultes sur des quantités de problèmes. Ceux-ci aimeraient lui répondre rapidement mais ils sont vite agacés si l'enfant n'est pas satisfait de la réponse hâtive et si, de question en question, il les pousse dans leurs retranchements. Il n'est pas agréable de sentir qu'on n'est pas toujours allé soi-même au fond des problèmes et qu'on s'est contenté de réponses superficielles ; quant à admettre qu'on ignore certaines de ces réponses, beaucoup d'adultes le ressentent, avec humiliation. D'où la tentation de rompre cet engrenage de questions et de réponses : « Je n'ai pas le temps maintenant..., d'ailleurs tu es trop jeune, tu apprendras cela plus tard... tu ferais mieux de t'intéresser aux choses de ton âge et d'étudier ce qu'on cherche à apprendre à l'école ». Car l'école n'est traditionnellement pas le lieu où l'on répond aux questions des enfants. Le seul qui ait droit de questionner, c'est le maître, suivant la progression immuable des programmes.

Acquérir le savoir c'est acquérir le pouvoir, d'abord de mettre en question ce qui est établi puis celui d'agir pour le modifier. L'accès à la compréhension du réel peut donc être dangereux et le système, à travers l'institution scolaire, veille à ce que l'enfant respecte les frontières tracées par les « spécialistes » qui déterminent les domaines réservés. Cela est frappant plus particulièrement en ce qui concerne l'organisation socio-économique de la société dont l'étude est réservée à des « initiés ».

Néanmoins, même si cela gêne parfois les adultes, l'enfant vit dans le même monde qu'eux et subit, consciemment ou non, les problèmes angoissants de notre temps, avec une intensité d'autant plus vive qu'il est moins dominé par les automatismes quotidiens. De plus il subit, davantage encore que les adultes, le harcèlement des moyens d'information et de publicité que rien ne lui permet d'analyser et d'approfondir.

Comment s'étonner que ces multiples stimulations sans réponse dans un climat général d'inquiétude provoquent chez de nombreux jeunes ces réactions de blasés instables et anxieux, ayant l'impression d'avoir tout exploré et de n'avoir trouvé aucune réponse valable.

Les adultes se contentent parfois de reprocher aux jeunes de telles réactions (ce qui est confondre l'effet et la cause) ou de critiquer superficiellement les moyens de conditionnement sans se questionner sur le moins négligeable : l'école. Celle-ci prétend préparer à la vie tout en tenant un discours hors du temps, méprisant les péripéties de l'actualité. Les jeunes qui ne trouvent aucun lien entre les questions et les inquiétudes qu'ils vivent et ce qu'on leur enseigne, s'en désintéressent de plus en plus.

Pour répondre aux besoins fondamentaux des enfants (être reconnu, écouté, respecté, aimé, d'une part ; besoin de se situer, de comprendre, de maîtriser et de modifier le réel d'autre part) nous proclamons que les individus ont droit non seulement à l'expression, à la communication, à la création, à la jouissance, mais aussi au contact le plus large et le plus riche possible avec le réel, c'est-à-dire **le droit** :

- **d'expérimenter,**
- **d'émettre des hypothèses,**
- **de commettre des erreurs,**
- **de se salir,**
- **de questionner le passé,**
- **de s'interroger sur leur entourage, sur les rouages socioéconomiques,**

bref, le droit au tâtonnement expérimental dans tous les domaines.

Le tâtonnement expérimental n'est pas une tactique pédagogique ayant pour objectif l'assimilation d'un savoir ou d'une démarche d'acquisition d'un savoir. Nous le revendiquons comme un processus s'inscrivant dans le devenir global de chaque enfant, comme partie intégrante de la formation de sa personnalité.

Une telle pédagogie où l'expression libre tient une grande place, favorise la curiosité de chaque enfant liée à la satisfaction de ses besoins. Il trouve dans son environnement un foisonnement d'informations, de faits, d'objets... qui peuvent lui permettre d'exercer sa curiosité.

Cet environnement fait office de mémoire des interventions humaines sur le milieu. Cela peut permettre aux enfants de raccourcir de façon prodigieuse dans leurs tâtonnements, dans leurs démarches intellectuelles, la lente gestation des acquis de l'histoire humaine. Il a fallu des millénaires pour que l'humanité arrive à utiliser la roue ; l'enfant, en utilisant les matériaux à sa portée pour ses jeux, met en application très rapidement ce principe, sans qu'il ait été nécessaire de le formuler.

On peut dès lors s'interroger sur les possibilités qu'offrent en ce sens aux enfants notre système éducatif et notre société.

- Plus que jamais les conditions de travail empêchent les adultes d'être à l'écoute des demandes de l'enfant.
- La mobilité des populations crée des histoires individuelles de plus en plus variées et différentes, avec ce que cela implique de manque de racines, d'absence de repères et de carences affectives. Or il est difficile de s'intéresser au monde quand on n'est pas en relation d'abord avec soi.
- De même les rythmes biologiques sont profondément perturbés et les équilibres écologiques sont rompus ou tellement complexes qu'ils deviennent indiscernables.
- Nous sommes submergés par le superficiel, voire l'inutile, par des produits dont l'origine est inexplicable (produits de synthèse) ou relevant d'une technicité imperméable au regard (électronique). Cette invasion de gadgets et de techniques sophistiquées est le produit d'une société ne

donnant aux objets qu'une valeur marchande afin d'amplifier la consommation pour la consommation et accentuer la division du travail par spécialités pour toujours plus de profit.

- Les parents sont généralement persuadés qu'il est plus éducatif d'utiliser un jeu construit, d'assembler les éléments tout faits d'un «kit» que de laisser utiliser librement les matériaux. Cela leur paraît moins sale ou moins dangereux et surtout plus conforme à nos habitudes de consommation. Pourtant ce n'est pas le produit fini qui importe, mais la confrontation avec les matériaux, le cheminement qui va d'un projet vague à une réalisation sans doute techniquement moins parfaite mais autrement plus formatrice.
- Les exemples du travail humain et de ses productions sont de moins en moins visibles là où vit l'enfant. Les objets n'ont qu'une valeur marchande aussi en ce sens qu'on ne voit plus et qu'on ne sait plus comment, par qui et où, ils sont produits.
- Les livres, les voyages, les loisirs, la culture sous toutes ses formes, sont pervertis. On voyage beaucoup et on facilite les voyages mais la mer, les montagnes, la forêt, etc. deviennent d'abord des lieux où l'on campe, où l'on consomme, mais dont on ne peut plus retrouver l'originalité.
- Par l'impression de vie réelle qu'elles fournissent, les medias, la télévision notamment, sont toutes puissantes. Mais elles peuvent difficilement être une invitation à observer activement le milieu autour de soi puisqu'elles le servent à domicile bien plus « vrai » que nature ! Paradoxalement, elles sont un obstacle à l'analyse critique du réel par leur contenu apparemment non cohérent d'informations amalgamées ou dispersées, mais surtout parce qu'elles requièrent, une attitude passive de l'informé. Il est impossible de revenir en arrière, de reprendre, encore moins d'y intervenir : tout est transformé en spectacle !
- La publicité, directe ou indirecte, par les solutions faciles ou magiques qu'elle présente, renforce cette passivité intellectuelle.

Cette passivité est par ailleurs renforcée par les structures scolaires à travers lesquelles on se soucie plus d'un enseignement uniformisé et imposé par l'Autorité (le maître ou/et les programmes) que d'une éducation des enfants considérés comme membres actifs d'une collectivité insérée dans un milieu de vie.

Bien sûr, certains concepts de base sont indispensables pour approfondir certains problèmes, mais il est faux qu'on ne puisse acquérir ces concepts que dans l'ordre indiqué dans les programmes. L'important est de permettre aux enfants de se forger dès le plus jeune âge des méthodes d'analyse critique de la réalité et cela ne s'apprend qu'au contact de la réalité.

La réalité se découvre d'abord par le contact avec les phénomènes naturels et l'expérimentation avec de multiples matériaux : l'eau, la terre, le bois, les métaux, les textiles et aussi des éléments comme le vent et le feu. Or ce contact direct devient de plus en plus difficile du fait du mode de vie, d'habitat, de travail des parents, du souci de la propreté passant avant le droit d'expérimenter. Il n'y a guère si longtemps même les enfants des villes pouvaient manipuler l'eau de la borne fontaine ou la terre du terrain vague, ceux des grands ensembles sont voués au bac à sable et au toboggan ; les terrains d'aventure, les plaines Robinson semblent des utopies alors que tous les enfants devraient y avoir accès. D'autant plus qu'à la maison on permet rarement la libre utilisation des matériaux par manque de place ou hantise de la saleté. Il est donc nécessaire d'organiser à l'école et dans tous les lieux de loisirs cette expérimentation avec tous les matériaux.

Comme la compréhension des rythmes biologiques, des équilibres écologiques ne s'acquiert pas par des films ou des promenades rapides, il est nécessaire de permettre aux enfants le contact réel avec une nature qui n'ait pas été trop manipulée pour les besoins des hommes, de préserver des lieux boisés, des étangs, de favoriser les petits élevages et les plantations qui leur donneront une approche réelle du monde vivant.

Le réel, c'est bien entendu l'ensemble des problèmes économiques, techniques, sociaux et culturels. Les sociétés industrielles sont devenues si sophistiquées, elles ont tellement mis sur le partage des tâches qu'elles se sont rendues incompréhensibles à la plupart des gens qui de ce fait sont tentés de s'en remettre aveuglément aux experts.

D'où la nécessité de s'interroger sur les réalités quotidiennes pour essayer de décrypter un peu mieux les problèmes et remonter jusqu'aux principes généraux. On s'apercevra souvent que certaines conséquences réputées non modifiables dépendent de choix préalables qui, eux, peuvent être mis en question. C'est pourquoi il faut d'abord questionner le réel avant de demander les réponses aux spécialistes qui, dans leur argumentation sans faille, oublient de discuter les choix fondamentaux dont dépend tout le reste (tous ceux qui ont fait dans leur vie une année de physique et ont étudié l'équivalence énergie-chaleur, peuvent s'étonner que nos technocrates découvrent soudain que le « tout-électrique » est un gaspillage et qu'on use moins de fuel à chauffer directement un circuit d'eau chaude). Nous n'oublierons pas de regarder et de comparer les publicités, les étiquettes et les notices, d'étudier la formation des prix, la prise de décisions.

C'est parce qu'on commence par endormir d'autorité les enfants qu'il faut ensuite jouer à heures fixes au réveil-matin, qu'il faut faire de «l'éveil», nous tâcherons, nous, de les garder éveillés à tout moment.

9. Une autre conception des programmes et des contrôles

Alors que tous les chapitres précédents s'appuient sur une pratique approfondie des principes que nous défendons, nous entrons dans un domaine où il est le plus difficile d'innover, compte tenu du choix que nous avons fait de travailler dans le cadre de l'enseignement public, seule perspective possible d'une éducation populaire lorsque les changements sociaux et politiques nécessaires seront intervenus.

En effet s'il est un domaine où nous nous heurtons aux contraintes c'est bien celui des programmes et des contrôles. Utilisant délibérément les brèches du système que nous critiquons, nous répondons généralement à ceux qui nous attaquent : « lisez les proclamations généreuses de la plupart des instructions ministérielles, nous ne faisons rien d'autre que d'essayer de leur donner un contenu plus réel ». Et de ce fait on ose rarement nous attaquer de front sur les problèmes réels que nous posons mais plutôt par le biais de multiples tracasseries visant à nous décourager.

Mais sur le plan des programmes et surtout celui des contrôles il y a peu d'échappatoires. Néanmoins nous essayons d'antidoter ce qu'ils ont de plus néfaste en refusant de les appliquer de façon linéaire : tous les élèves commençant en même temps par le début et généralement ne parvenant pas à terminer avant la fin de l'année. Nous considérons ce programme comme un espace que chacun devra explorer mais pas obligatoirement dans un sens et à un rythme donnés. Et cette démarche nous donne malgré tout une plus grande souplesse.

Considérant qu'un programme annuel n'a aucune signification, nous nous interrogeons sur les étapes de l'enfance et de l'adolescence, sur l'influence de la cohabitation coopérative dans un même groupe d'enfants ayant une maturité physique, intellectuelle, affective différente. Nous revendiquons que les programmes ne soient pas liés à une productivité étrangère aux besoins des individus concernés.

Nous sommes encore plus désarmés sur le plan du contrôle et nous n'avons pas le choix des solutions : nous devons préparer les élèves aux examens et autres contrôles qui leur permettront d'accéder à d'autres classes ou aux professions qu'ils ont choisies. Conscients que les objectifs de l'éducation ne peuvent se réduire à la réussite aux examens, nous essayons d'apporter d'autres modes de formation que le bachotage mais nous ne pouvons éluder le problème : dans l'intérêt des élèves, nous ne pouvons faire abstraction des examens. La seule atténuation que nous puissions apporter, c'est de ne pas multiplier inutilement les contrôles fallacieux. Lorsque l'administration exige des colonnes de notes, nous fournissons des notes discutées collectivement avec les élèves car nous n'avons aucune illusion dans l'objectivité de la notation (voir la première partie, page 14) et nous pensons que l'appréciation extérieure n'a aucun intérêt si elle n'est pas prise en compte par celui à qui elle s'adresse. Dans l'auto-évaluation discutée en groupe, c'est le jeune lui-même qui évalue avec les autres, ce qu'il a fait, ce n'est plus l'enseignant qui se pose en juge incontestable.

En fait la notion de contrôle ne pourra évoluer positivement qu'en abandonnant le rôle de sélection arbitraire qu'il joue. Comme on a décidé de distribuer les tâches et les responsabilités, on veut faire croire que cette sélection repose sur des aptitudes objectivement démontrées. Tout le monde sait que c'est faux, que notamment dans les tranches moyennes du classement il y a peu de différences de niveau entre les candidats : on pourrait tout aussi bien utiliser le tirage au sort qui serait plus honnête sans être plus aléatoire. Seulement il soulèverait la contestation : pourquoi une certaine catégorie a-t-elle gagné définitivement un avantage ? Pourquoi ne tirerait-on pas au sort régulièrement certaines responsabilités ? Pourquoi n'organiserait-on pas un roulement des tâches entre tous ceux qui sont capables de les assumer ? Voilà où entraîne la remise en question des examens. Déjà certaines femmes contestent le fait que leur sexe les condamne définitivement à la vaisselle, au nettoyage, à la garde des enfants et exigent une répartition des tâches. Où irions-nous si les éboueurs, les cantonniers, les travailleurs à la chaîne se croyaient capables d'autres responsabilités et proposaient une rotation de ces travaux ? Non, décidément, le système des examens et des programmes évite d'envisager de telles remises en question.

Mais pour le cas où cette perspective ne paraîtrait pas apocalyptique, voici quelle pourrait être la perspective de programmes vrais et de contrôles réels.

Les programmes, organisés en cycles, ne seraient plus une énumération de connaissances mais constitueraient une somme de propositions de travail, d'objectifs concrets matérialisant les finalités concernant chaque âge. Chaque objectif serait complété par les moyens de contrôle qui permettent d'évaluer s'il a été réellement atteint. Cela éviterait de contrôler par une interrogation écrite que l'élève a acquis une démarche expérimentale dans le domaine scientifique (ainsi qu'on le fait couramment au baccalauréat).

Ces objectifs concrets seraient multiples et de toute nature : les uns directement utilitaires d'autres devenant opératoires dans des recherches ultérieures, d'autres encore constituant des acquis de connaissances utiles, certains pouvant être à la fois tout cela. Ils pourraient se regrouper en brevets prouvant certaines capacités d'ordre logique, esthétique, social, manuel, etc.

Pour mieux préciser ce qui convient à chaque niveau, il faudrait s'appuyer sur les activités des enfants de cet âge lorsqu'ils sont placés dans des conditions favorables à l'expérimentation libre dans un milieu riche (matériel et documentation, adultes aidants, groupe accueillant). Les études de psychologie génétique ont un rôle à jouer mais il ne s'agit pas de déboucher sur une normalisation de l'enfant-type par des programmes rigides et contraignants.

Précisons que si un contrôle par brevets nous semble plus rigoureux que le système actuel d'examens, il ne saurait être la seule forme de contrôle. L'essentiel est de développer chez les jeunes l'esprit de responsabilité dans la conduite et l'évaluation de leur travail, c'est pourquoi **l'autocorrection, l'auto-évaluation, la critique positive du groupe nous semblent fondamentales en matière de contrôle.**

Un système de brevets capitalisables aurait l'avantage de permettre des orientations positives en fonction des réussites de chacun et non comme actuellement en fonction de l'échec ou du non-échec. Il ne permettrait aucun blocage global et lorsqu'un élève serait arrêté dans un domaine par une lacune précise il aurait la possibilité de mobiliser tous ses efforts pour franchir cette difficulté ou de poursuivre ses réussites dans d'autres domaines pour y revenir plus tard après avoir acquis plus de maturité.

Il n'y aurait plus alors de rupture entre la formation initiale et la formation permanente. Mais qu'on nous entende bien, la formation permanente constitue un accroissement des chances de réussite dans le temps, elle ne peut servir de prétexte à une détérioration de la formation initiale ; il serait criminel de ne pas profiter au maximum des périodes particulièrement sensibles de l'enfance et de l'adolescence, mais il serait également criminel de renoncer aux possibilités ultérieures de progrès, sous le fallacieux prétexte que tout est joué à 3, à 6, à 12 ou à 18 ans.

La rigidité des programmes actuels donne une telle impression de sérieux que certains se demanderont peut-être avec inquiétude si le mode d'appropriation des savoirs que nous proposons peut réellement constituer un programme valable pour la vie. En fait c'est pourtant ainsi que s'est réellement constituée leur personnalité. Ce qu'ils ont appris de l'école ne tient qu'une place très réduite pour tout ce qui a une importance déterminante dans leur vie. En faisant le bilan de leur jeunesse, ils découvriront que l'essentiel ils l'ont généralement appris dans la famille, par les copains, dans la rue, par la rencontre avec quelqu'un, avec un événement, avec des livres ou des oeuvres d'art. Et même ce qui vient de l'école tient souvent à autre chose que le programme qui y était distribué : la chaleur humaine d'un enseignant, une rencontre occasionnelle qui aurait pu se produire ailleurs et autrement. Nous ne faisons rien d'autre que de prendre en compte tout ce qui a été pour chacun de nous l'occasion d'un progrès, d'une prise de conscience, d'une résolution. La part de hasard qui existe inévitablement en chacun de nous, nous ne prétendons pas la nier ou l'éliminer ce qui est une façon hypocrite de s'y résigner, nous l'intégrons comme une richesse que nous voulons apprendre à maîtriser. Nous n'avons pas choisi d'être ce que nous sommes, mais nous pouvons choisir de devenir ensemble ce que nous voulons.

Les programmes préétablis n'ont d'autre raison d'être que de canaliser le questionnement de chacun pour qu'il ne devienne pas remise en question. Ecoutez les enfants, ils nous interrogent généralement sur le pourquoi qui aboutit naturellement aux problèmes fondamentaux que nous n'avons pas tous résolus mais que nous ne pouvons éluder. Mais généralement les adultes et surtout les programmes scolaires préfèrent répondre sur le comment, ce qui est très différent. Si vous n'êtes pas convaincus mettez « pourquoi » ? et « comment » ? devant les mots suivants : le travail, l'argent, l'obéissance, l'amour, la vie, la mort.

10. D'autres techniques et d'autres outils

pédagogiques

Les principes énumérés dans les pages précédentes, beaucoup d'éducateurs les partagent volontiers mais cela ne suffit pas pour transformer la réalité des pratiques éducatives.

En effet, il ne suffit pas de dire aux enfants et aux adolescents : « Ayez de l'imagination et de l'initiative, prenez vos responsabilités » pour les voir soudain devenir imaginatifs, entreprenants et responsables, surtout s'ils ont subi des années d'éducation passive. Encore faut-il créer les conditions qui leur permettent de le devenir.

Il ne suffit pas de dire aux éducateurs : « Changez donc votre type de relations avec vos élèves », encore faut-il leur donner les moyens de modifier le milieu éducatif de telle manière que ces relations se transforment.

Les sermons, les exhortations ne servent à rien si ce n'est à donner bonne conscience à celui qui les proclame (il a fait ce qu'il a pu). Dire aux autres : « Ayez de la volonté, de l'imagination, etc. » est une mystification car on n'indique pas comment peuvent en acquérir ceux qui en manquent (est-ce par piqûres intraveineuses ou par pilules ?).

Pour notre part nous refusons, avec les jeunes comme avec les adultes, ce type de discours. **L'important est d'analyser les techniques de vie et de travail pour voir en quoi elles peuvent être bloquantes ou génératrices d'évolutions positives.** Freinet, le premier, a montré que l'estrade et le manuel scolaire matérialisaient l'autoritarisme et le dogmatisme dans l'éducation. L'estrade, parce qu'elle installe en hauteur celui qui est déjà le plus grand en taille afin de bien montrer que tout ce qui se passe d'important viendra de lui, du haut de sa chaire-mirador : des discours et des punitions. Le manuel scolaire, parce qu'il prétend être la seule source d'information dans une discipline donnée, le seul outil de travail pour tous les élèves travaillant ensemble du même pas.

Si l'on étudie les techniques pédagogiques de l'enseignement traditionnel, on s'aperçoit qu'elles fonctionnent toutes selon le même schéma : un exposé magistral suivi de plus ou moins près par un exercice contrôlant la mémorisation. Il existe des variantes : l'exposé peut s'aider ou non d'un manuel, s'accompagner d'additifs visuels ou audiovisuels (gravures, projections, audition d'enregistrements), il peut même ne pas être fait par l'enseignant ou venir d'ailleurs (film ou émission de télévision) ; l'interrogation peut suivre immédiatement l'exposé ou être reportée à une autre séance, elle peut être orale ou écrite, individuelle ou collective, utiliser une ardoise, une feuille blanche ou une fiche à compléter. En réalité, sous cette apparente diversité et parfois un vernis moderniste, un unique schéma de relations d'une désolante pauvreté : **une seule personne s'adresse à chacune des autres qui n'ont à répondre qu'à elle seule. Toute autre relation au sein du groupe est sanctionnée comme bavardage ou comme tricherie.** Dans ces conditions, comment modifier les relations avec les élèves si l'on ne remet pas en question profondément les techniques de travail.

u contraire les **multiples techniques de la pédagogie Freinet** : l'expression libre communiquée aux autres, l'imprimerie, le journal scolaire, la correspondance interscolaire, la recherche personnelle suivie d'un exposé au groupe, le travail en ateliers, en petits groupes, le travail individualisé qu'on corrige soi-même, l'enquête, etc., **introduisent de multiples schémas de relations au sein de la classe mais aussi avec l'extérieur** (les correspondants, le quartier, le village, etc.) **et ces relations ne passent pas toutes par l'enseignant. C'est cette variété des techniques de travail qui crée la richesse du milieu éducatif et la qualité des relations qui s'y nouent.**

La plupart de ces techniques nécessitent des outils appropriés et c'est un domaine que nous avons longuement exploré et ce n'est pas un hasard si notre action s'est largement développée dans la création, la mise au point, la réalisation et la diffusion d'outils nouveaux (1).

Pourtant ce serait une illusion de croire qu'un outil nouveau est inévitablement le vecteur d'un progrès pédagogique. Par exemple la machine à enseigner qui introduit une nouvelle forme d'apprentissage peut, selon son mode de fonctionnement et selon les programmes qu'elle contient, être un outil pédagogique favorisant l'autonomie de l'élève ou au contraire un moyen de dressage et de conditionnement.

Les meilleurs outils sont ceux qui permettent une grande souplesse d'utilisation et respectent les tâtonnements personnels de l'enfant. C'est ce qui différencie les matériels didactiques créés pour induire un apprentissage précis et les boîtes de travail fournissant divers éléments utilisables dans une recherche.

Mais ce qui est le plus important c'est de proposer des outils mettant en oeuvre des activités et des relations très diverses entre les enfants ou les adolescents, entre eux et les adultes, entre eux et les savoirs.

DES OUTILS DE TRAVAIL INDIVIDUEL

Des outils comme les fichiers et les livrets permettent un travail totalement individualisé dans la mesure où ils sont autocorrectifs, c'est-à-dire s'ils contiennent des réponses que l'enfant consulte ensuite pour vérifier son travail et corriger ses erreurs. Il a alors la totale maîtrise de ce qu'il fait et n'a recours à l'adulte qu'en cas de difficulté ou pour faire vérifier les tests de fin de séquence prouvant qu'il a bien assimilé les apprentissages proposés.

C'est grâce à de tels outils que les jeunes peuvent prendre une véritable responsabilité sur leur propre formation mais l'individualisation doit se conjuguer avec la vie collective du groupe pour un épanouissement complet de chacun.

(1) Dans ce but a été créée la Coopérative de l'Enseignement LA (C.E.L.), BP 282 -06403 Cannes Cedex, qui réalise et diffuse les outils de la pédagogie Freinet,

DES OUTILS A INCITATION COLLECTIVE

Le plus caractéristique est l'imprimerie. Certes elle permet tous les tâtonnements individuels lors de la composition. C'est ce qui en fait un outil

irremplaçable pour les jeunes enfants : ils peuvent multiplier les essais sans dépenser autre chose qu'un peu de papier et d'encre. D'un essai à l'autre, ils corrigent les erreurs typographiques et améliorent la mise en page.

Mais l'imprimerie est essentiellement un moyen de communiquer en nombre illimité le texte que l'on vient d'écrire. Elle met en oeuvre le travail d'une équipe pour le tirage (l'un encre, l'autre place et enlève les feuilles, le troisième presse).

A toutes les étapes de sa réalisation : conception, fabrication, diffusion, le **journal scolaire** est **essentiellement une activité de groupe**. C'est si vrai que toute association tout groupe de jeunes ne se sent exister que lorsqu'il édite, ne serait-ce qu'avec des moyens de fortune, sa feuille, son bulletin, son journal, sa revue.

On peut classer les outils pédagogiques d'après plusieurs fonctions :

10.1. LA DOCUMENTATION

Avec le prix d'une collection de manuels tous identiques, on peut constituer le début d'une bibliothèque qui ne se trouvera pas périmée par un changement de programme. Même les ouvrages un peu dépassés gardent leur place comme référence historique d'une étape de la connaissance.

Freinet a proposé le terme de « Bibliothèque de Travail » pour désigner la documentation mise à la disposition des enfants et des adolescents. C'est devenu le titre d'une collection de brochures (les B.T.) largement connue du public scolaire et non scolaire. En fait il s'agit là d'une véritable encyclopédie populaire.

Mais les ouvrages les plus divers entrent également dans la bibliothèque qui se double d'un fichier documentaire et d'une sonothèque. Pour jouer un rôle de stimulation, la documentation doit être accessible directement par les enfants et, pour cela, les documents doivent être classés de façon claire. C'est pourquoi nous avons étudié un système de classification décimale et réalisé des index alphabétiques de documentation.

10.2. LES OUTILS D'INCITATION

Dans cette catégorie entrent les boîtes de travail conçues de manière souple et ouverte pour permettre le maximum d'expérimentations. De même les fiches d'incitation (F.T.C.) proposant des pistes de recherche dans tous les domaines.

(Voir au bas de la page trois fiches destinées aux enfants de maternelle)

10.3. LES OUTILS DE CREATION ET DE PRODUCTION

Ils vont de l'équipement des ateliers d'expression artistique et manuelle au matériel audiovisuel (appareil photographique, magnétophone et même caméra) en passant par le matériel d'imprimerie et de duplication.

Il faut bien voir que les outils utilisés déterminent largement le résultat. Ainsi, en donnant aux enfants des godets de gouache et des feuilles de format cahier on n'obtient pas le même type de dessin qu'en leur proposant des pots de peinture, de gros pinceaux et du kraft en rouleau dans lequel ils choisissent eux-mêmes leur format.

10.4. LES OUTILS D'APPRENTISSAGE ET DE CONSOLIDATION

Là où l'enseignement traditionnel n'utilise que les exercices des manuels, nous avons créé des outils divers : des fiches proposant un travail de courte durée, des livrets programmés nécessitant plusieurs heures. Ces outils sont autocorrectifs pour permettre aux enfants de travailler seuls à leur rythme.

(Voir au bas de la page un extrait de livret autocorrectif destiné au C.E. 1)

10.5. LES OUTILS D'ÉVALUATION

Dans ce domaine les recherches doivent se poursuivre pour proposer une alternative sérieuse aux contrôles traditionnels. Nous expérimentons des brevets, des grilles d'évaluation permettant non seulement aux adultes mais surtout aux jeunes d'évaluer objectivement leur progrès.

Troisième partie

QUELQUES ASPECTS DES PRATIQUES EDUCATIVES DE LA PEDAGOGIE FREINET

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

1. - DEFINITION ET OBJECTIFS

La méthode naturelle de lecture propose un apprentissage de la lecture et du code écrit à partir de la production et de l'expression des enfants (leurs histoires, leurs dessins...).

Elle s'inscrit dans une perspective d'éducation globale et relationnelle, et s'appuie sur le vécu des enfants. Elle vise plus loin que le seul projet pédagogique et prend en charge leur vie affective, tient compte de toutes les instances de leur personnalité.

Les enfants expriment leur vie propre, à travers

- leur expression corporelle,
- leur expression graphique,
- leur expression orale-écrite,
- et toute autre forme de créativité.

Ils ne sont pas considérés comme des êtres passifs, mais construisent activement leur propre savoir et participent à la constitution du groupe classe.

Nous estimons en méthode naturelle, que la démarche vers l'appropriation de la lecture est aussi importante que son acquisition. Elle permet à l'enfant de se structurer au point de vue psychologique et intellectuel, d'acquérir dès les premiers apprentissages dits « scolaires » un comportement autonome réutilisable dans d'autres apprentissages et surtout dans sa vie personnelle.

II. - ESQUISSE DE NOTRE PRATIQUE

a) Dès le départ, l'enfant est en situation de lecteur. Il sait que le message écrit a un sens. Dans une première étape, il retrouve ce sens dans la relecture de ses textes et des textes de la classe, qui expriment son vécu et celui du groupe. Ces textes d'abord transcrits par l'adulte servent de repères affectifs et de première référence au code. Puis il reconnaît dans les lettres des correspondants, des pré-noms, des expressions, des mots déjà utilisés dans la classe. C'est l'amorce d'un « déblocage » qui se renforce par la manipulation des livres, des albums du « coin bibliothèque ».

Autant de repères qui s'établissent dans l'univers lexical en attendant les étapes ultérieures. Par exemple :

- Découverte d'un mot à l'intérieur d'un autre : tour dans tourterelle, rayon dans crayon etc.
- Substitution, permutation d'un mot dans une expression :

Je suis bien dans mon lit

Je suis à l'école

substituant le groupe « à l'école » à « bien », l'enfant dégage l'expression « je suis » se l'approprie et communique sa découverte à la classe.

- Rapprochements de tous ordres (selon, le sens, des graphies identiques) donnant naissance à de nombreux répertoires.
- Substitution de lettres : *tour, cour, pour.*
- Mots commençant de la même façon (amorces du dictionnaire).

Toutes ces démarches tâtonnées, permettent à leur tour une étude et une découverte du fonctionnement de la langue écrite à la portée des enfants et finalement la découverte des unités graphiques et auditives.

b) Simultanément la méthode naturelle de lecture favorise dès le départ, une véritable expression écrite.

L'enfant écrit ses textes, ses lettres, en puisant dans ce qui l'entoure (lettres des correspondants, textes affichés... cf. outils déjà énumérés), les mots et expressions qu'il sait devoir y trouver, selon ses propres repères. L'aide de l'enseignant lui est toujours fournie en fonction de ses besoins pour cette activité qui préfigure l'encodage et en installe le processus.

Il n'y a pas en méthode naturelle cette étape « où le geste de lire s'efface sous l'acte d'apprendre » (Barthes) et le plaisir de lire-écrire (trouver des histoires cachées, s'exprimer) existe au début de l'apprentissage.

La méthode naturelle qui installe d'emblée l'enfant dans l'attitude de lecteur procède de même et sans décalage en ce qui concerne le travail de «scripteur». Les deux aspects de l'apprentissage : lecture-expression écrite, liées aux aspects techniques de décodage et encodage sont profondément imbriqués. Les progrès en décodage entraînent les progrès en encodage et réciproquement.

c) Cette façon de procéder élimine les traditionnels « livres de lecture », conçus uniquement en fonction d'une progression d'adultes, ceux-ci, en effet ne tiennent pas compte de la diversité des moyens d'approche des enfants, de leurs différents stades de maturation, de leurs problèmes personnels. Ils ne font nullement référence à leur vécu, à leur environnement. Les auteurs ignorent la richesse et la diversité de ce vécu. Dans des phrases banales et stéréotypées, ils reconduisent les schémas traditionnels de la société. Ainsi la culture populaire se trouve dès le départ coupée de ses racines et niée.

Nos journaux scolaires par contre, imprimés par les enfants, dans la classe, nos livres de vie, montrent bien que la méthode naturelle est basée sur des situations de communication authentique, sur le message (diffusé et répercuté dans et à l'extérieur de la classe), l'échange, le sens, l'expression personnelle et poétique.

d) Dans ses grandes étapes, la méthode naturelle procède par appréhension globale plus ou moins longue selon les enfants, les influences subies (parents, maternelle) qui parfois écourtent cette étape importante d'engrangement.

Puis elle permet à chacun d'opérer des rapprochements, de remarquer des analogies qui conduisent à l'analyse, de progresser selon l'expression de Dottrens «**par analyse personnelle et synthèse combinées**» (Au seuil de la culture).

Au terme de ce cheminement, les enfants qui ont travaillé selon la méthode, dans un univers des signes écrits, en multipliant les repères de toutes sortes et en élargissant ainsi leur univers relationnel sont suffisamment structurés pour établir les correspondances graphie/phonie qui leur donneront la clé de la lecture et le pouvoir de tout lire.

Cette description et les objectifs de la méthode impliquent une pratique de rupture.

III. - UNE PRATIQUE DE RUPTURE

Avec les normes définies par les habitudes, la morale traditionnelle, les schémas socio-culturels en vigueur. Ceci n'a pas toujours été compris de certains enseignants qui utilisent « l'image de marque » méthode naturelle sans en connaître l'esprit. Selon nous, tout praticien de la méthode s'engage

1. A respecter l'expression libre.
2. A respecter le tâtonnement expérimental.
3. A changer la relation d'autorité enseignant-enseigné.
4. A développer l'autonomie et le sens critique des enfants.
5. A établir des relations authentiques avec les parents et les travailleurs,
6. A œuvrer dans le sens d'une modification des structures et du système scolaire, pour donner à chaque enfant le maximum de chance d'épanouissement personnel.

Opter pour cette pédagogie implique en même temps un choix idéologique et politique même à ce stade de l'apprentissage, l'enseignement n'est pas neutre.

1. L'expression libre et la correspondance

Selon notre pratique, permettent à l'enfant de communiquer avec le groupe classe et à l'extérieur (correspondance sous toutes ses formes) et de garder une trace de son cheminement personnel tant au point de vue technique qu'émotionnel. Elle lui offre la possibilité :

- De découvrir le plaisir de se dire.
- De se libérer de ses angoisses de façon claire ou symbolique.
- D'exprimer ses joies, ses sentiments, ses émotions et d'arriver ainsi à l'expression profonde.

L'expression libre ne peut exister sans l'écoute, le respect de l'autre et sans expression spontanée. Il faut donc :

- Que l'enfant ait le droit à la parole, quel que soit son milieu socio-culturel.
- Qu'il soit reconnu et non censuré dans son langage (qui n'est généralement pas celui de l'école).
- Qu'il ait la possibilité de passer du vécu à son expression, sans ressentir d'interdiction.

Le climat permissif et d'affectivité de la classe doit l'y aider en évitant les blocages et « l'autoségrégation » des enfants qui se réfugient dans le mutisme ou l'opposition.

2. Le tâtonnement expérimental

Selon les principes de Freinet « bannissant toute scolastique » et tout esprit de système, l'adulte respecte :

- Le tâtonnement des enfants.
- Leur processus d'apprentissage personnel.
- Leur droit à l'erreur.

Il accepte :

- Leurs analyses souvent étonnantes, qui nous éclairent remarquablement sur le plan psychologique, et nous font saisir la variété des démarches d'apprentissage.

Pour permettre un tâtonnement « généreux », nous enrichissons le milieu, procurons le matériel, les outils, afin que l'enfant multiplie ses expériences, ses recherches et établisse des relations de tous ordres (structuration du temps, de l'espace, comparaisons, sériations... etc.).

3. La relation enseignant-enseigné

Cette pédagogie non didactique, basée sur l'expérience, le vécu, la motivation, les recherches en commun de l'enseignant et des enfants exclut forcément l'autoritarisme de celui-ci et toutes les formes de chantage affectif. L'enfant ne s'aliène pas. Son désir de savoir, de grandir, de se dépasser, de vivre, de s'exprimer n'est pas celui de l'autre, de l'adulte, c'est le sien.

L'enseignement n'est pas un dressage, une méthode, pour que l'enfant entre dans les vues, les catégories de l'adulte, de la société, du système.

Si nous bannissons l'autoritarisme de la classe et si nous préconisons des relations et un climat d'affectivité, ceci ne veut pas dire que maître et enfants vivent en symbiose, que tout est donné sur le plan affectif, en sorte que le désir n'aurait plus à être exprimé. Ceci représenterait une autre forme d'aliénation et pour l'enfant une régression, c'est-à-dire le contraire de l'éducation. Or, les nombreuses publications et journaux scolaires des maternelles et C.P., montrent bien que la classe Freinet est un lieu d'expression.

Quant aux enseignants, ils n'abdiquent pas leur rôle même s'ils renoncent à l'autorité hiérarchique, car ils demeurent « **garants du projet pédagogique** » : ici, l'apprentissage de la lecture et du code écrit. L'enseignant propose un enseignement « sur mesure » et « à la mesure » des possibilités réelles d'enfants de cet âge, et compte tenu des handicaps socio-culturels. Il s'engage dans la voie d'une pédagogie de la réussite et de la qualité donc d'exigence et d'ambition pour les enfants. Il entretient la MOTIVATION stimule les intérêts, valorise les travaux, les recherches qui conduisent à une lecture intelligente « en compréhension » par opposition au dressage mécanique, basé essentiellement sur la mémoire.

Les réussites entraînent la satisfaction et le plaisir réciproques dans ce nouveau type de relations enseignant-enseigné, qui n'a rien d'aliénant. L'enfant en retire un sentiment de puissance, car il domine son apprentissage et se sent de plus en plus autonome pour le mener jusqu'à son terme.

4. L'autonomie et l'esprit critique

L'autonomie apparaît, nous l'avons vu, dans cette méthode « expérimentale » qui permet à l'enfant de découvrir le code, de se l'approprier, et donc de « démystifier » le pouvoir de l'écrit. Elle se manifeste dans le travail individualisé et l'organisation coopérative de la classe, qui suppose une répartition de l'autorité dans le groupe.

Les enfants établissent leur plan de travail personnel, remplissent des plannings, font le bilan de leurs travaux, prévoient leur part de services, de responsabilités.

Au cours de réunions, ils peuvent discuter l'organisation de la classe, le comportement des camarades, du maître, demander des explications, proposer des améliorations. Une première esquisse d'analyse de ce qui se passe dans le groupe peut déjà être faite (perspective autogestionnaire).

5. Relations avec les parents (et justification de la méthode)

Il est nécessaire de multiplier les contacts avec les parents et les travailleurs qui ne reconnaissent pas dans notre pratique l'image de l'école qu'ils ont intégrée.

Les parents souhaitent, de façon légitime, la réussite de leurs enfants et réclament pour eux, le type d'enseignement qui, à leurs yeux devraient permettre leur ascension dans l'échelle sociale. Il est nécessaire de leur montrer que cet enseignement « conceptuel », basé sur la verbalisation défavorise la plupart des enfants.

Une méthode qui ne tient pas compte des multiples vécus des enfants ne peut être que généralisante et mutilante. Le travail des maîtres n'est pas d'apporter « une imitation du vécu » comme nous le dénonçons à propos des manuels d'apprentissage de la lecture, mais de travailler à partir du vécu réel des enfants.

Or, actuellement l'institution déstructure les différentes cultures populaires au profit de la seule culture dominante, dès l'entrée en classe (cf. Duneton : La rentrée de trois pommes dans « **Parler croquant** »).

La ségrégation se cache insidieusement derrière le terme « d'enfance défavorisée » qui équivaut souvent à cette non reconnaissance des cultures. De plus les enfants non reconnus dans leur langage se sentent niés dans leur identité. **L'école ne leur apporte pas le mode de socialisation complémentaire à leur milieu d'origine**, d'où l'accentuation, ou la fabrication de nouveaux handicaps socio-culturels, qui les empêchent d'accéder à la parole (ce qui n'est pas sans frustration), à la connaissance du code écrit, et au pouvoir que tout cela confère. (L'enfant non gratifié à l'oral ne peut accéder à l'écrit plus difficile à maîtriser - il accède plutôt à la classe de perfectionnement).

En méthode naturelle de lecture nous faisons en sorte que l'enfant passe du vécu à son expression. En voici deux exemples :

Dans une école de campagne, un petit cirque s'arrête. L'enfant des forains passe deux ou trois jours à l'école. Le jour de son arrivée, l'histoire retenue au C.P. est la suivante : « C'est mon papa qui fait la voltige » Tonio.

Autre exemple déjà cité. Didier explique que la Tour du village est en réparation, et découvre que le mot « tour » est contenu dans « tourterelle », qui se trouve lui-même dans l'un des premiers textes du groupe. Mais il ne s'agit pas d'une tourterelle anonyme, c'est celle de Christine, pour qui toute la classe a tremblé quand la fillette nous a conté cette histoire : elle avait avec ses frères découvert un petit chat sauvage accroché à un grillage. Avec bien des difficultés, on l'avait récupéré et Christine se proposait de le ramener chez elle, quand elle réalisa les dangers qu'encourait sa tourterelle qui vivait en liberté. Mais ajouta Christine, il ne s'est rien passé, mon chat a regardé la tourterelle. C'est cette dernière ligne qui est retenue pour le journal et adressée aux correspondants (avec explication).

« *Mon chat a regardé la tourterelle* ». Christine.

On pourrait à la rigueur rencontrer ce type de phrase dans un manuel tout comme celle-ci extraite de Daniel et Valérie ; (mais là, il ne s'agit pas d'une signature comme pour l'histoire de Christine).

« *Papa garde son mouton sur un tronc* »,

A quel vécu d'enfant, cette phrase peut-elle faire référence ?

Or cette référence au vécu authentique en méthode naturelle de lecture, change toute l'optique d'apprentissage, et motive fortement les enfants. Les repères s'installent : tourterelle est l'un des tous premiers mots répertoriés, en raison de sa charge affective. On le cherche, on le retrouve dans le journal, les textes affichés, on se souvient que « c'était au commencement qu'on a dit ça » (repères spatio-temporels). Le mot fait partie du bagage de départ. **De référent vécu, il devient référent culturel**. On s'y reporte quand on a besoin d'utiliser « tour » pour exprimer un nouveau vécu. Inutile de comparer ce processus d'apprentissage autonome, avec l'utilisation systématique des mots-clé si répandue par ailleurs.

Notre méthode « à base de recherches et d'expériences tâtonnées » apporte donc aux enfants un vécu supplémentaire. Il arrive même à la limite que ce soit le seul, quand l'environnement, et les conditions familiales ne permettent pas aux enfants de réaliser les expériences fondamentales, d'élargir leur univers, faute de quoi, ils n'accèdent pas à la pensée abstraite (cf. Le Bohec, Techniques de Vie commentant Laborit).

Or les concepts ne s'enseignent pas, ils s'acquièrent, naturellement, selon des cheminements divers, dans un milieu suffisamment riche, c'est ce que nous essayons de réaliser et qui fait de la méthode naturelle un facteur réel de démocratisation.

Les méthodes auxquelles nous nous opposons, et qui rassurent les parents, parce qu'ils s'y retrouvent même s'ils n'ont pas eux-mêmes maîtrisé les apprentissages, se limitent à la mémorisation, provoquent des automatismes, des réflexes conditionnés, et ne font aucune place à la créativité. Elles utilisent des stéréotypes qui d'ailleurs n'expriment pas plus le vécu des enfants des milieux dits évolués que celui des autres. La seule différence, c'est que possédant le langage de l'école, ces enfants peuvent se couler dans le moule qu'elle présente et dans le système artificiel qu'elle valorise. C'est ce qu'on appelle la réussite, c'est aussi une mutilation.

Cet enseignement réduit les potentialités des enfants de tous les milieux, leur personnalité profonde, et ne répond pas à leurs besoins essentiels. Toutefois cela crée des « élites » enviées des autres, reconnaissantes au système, qui s'approprient le pouvoir en excluant ceux qui n'ont pas le langage, le code. Et c'est à la maternelle que l'on évalue, essentiellement sur des critères de verbalisation la possibilité d'apprendre à lire. C'est là que s'effectue la ségrégation. Or, nous le répétons, les cheminements, les approches de la lecture, sont multiples. Il n'y a pas de voie privilégiée : le dessin, l'expression corporelle, l'expression libre sous toutes ses formes, conduisent à cet apprentissage.

A propos des rythmes également (on sait à quel point les parents sont pressés en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture) il faut les éclairer en ce qui concerne les problèmes de maturation affective et intellectuelle, qu'ils sachent que les départs en flèche nécessitent parfois des reprises de souffle, que tel qui n'est pas mûr au début de l'année, peut d'un coup découvrir la clé du système. L'enseignement standardisé - à distribution automatique et progression systématique - provoque des blocages et institutionnalise l'échec.

Il en est ainsi des méthodes « syllabiques » type BOSCHER, que les parents achètent encore en masse, quand, faute de contacts suffisants, ils manquent de confiance à l'égard des enseignants et installent les enfants entre deux démarches opposées. Ces méthodes de type synthétique (basées sur la b-a ba) ou même mixtes (ici le point de départ se veut global, mais l'analyse est expédiée pour réintroduire prématurément la démarche de synthèse) ne sont pas adaptées à la logique, à l'esprit des enfants. Elles ne peuvent se pratiquer que par dressage, car la majorité des enfants qui abordent le C.P. n'ont pas dépassé le stade pré-opératoire, et que la démarche qu'elles impliquent, nécessite qu'ils aient atteint le stade opératoire (Stades de Piaget).

De plus, le français n'étant pas phonologique (il n'y a pas une lettre pour un son, pas de correspondance terme à terme), le système du b-a ba ne fonctionne qu'à 2 %. (Dottrens s'en explique remarquablement dans un dialogue avec les parents : «*Au seuil de la culture : la méthode globale*»).

moka [moka] locomotive [lokomotiv]

fonctionnent à peu près, il n'en va pas de même pour :

chapeau [Sapo] feuille [fœj]

cahier [kaje] crayon [krejō]

et la plupart des mots qui vous viennent à l'esprit. Donc pour apprendre à lire et retrouver le sens, l'enfant est obligé de passer outre le système qu'on lui inculque, ce qui ne va pas sans culpabilisation, surtout pour les enfants scrupuleux. Les méthodes basées sur la mise en place et l'utilisation du code phonétique ne présentent pas cet inconvénient du point de vue phonologique, mais exigent la même démarche synthétique, psychologiquement inadaptée à ce stade.

Ce qui est simple pour l'adulte (la lettre, le phonème, ne l'est pas forcément pour l'enfant dont l'intérêt est global). En outre à cet âge, l'enfant sort à peine de la pensée magique. La méthode naturelle qui procède nous l'avons dit, par analogie, comparaisons, suit une démarche qui s'adapte à l'esprit des enfants, n'anticipe pas sur son développement par une demande trop forte et n'en bouleverse pas les étapes (cf. Bettelheim).

Le fait de nous appuyer sur le sens et d'utiliser le syncrétisme (vision globale) donne à notre méthode ce caractère idéovisuel qui s'adapte très bien au code écrit du français. L'utilisation de cette faculté qu'est la vision globale amène les enfants à une lecture de qualité, en compréhension et à la pratique de la lecture silencieuse. Il est remarquable qu'à la suite de ses études sur la perception visuelle, Richaudeau, dans sa méthode d'entraînement à la lecture rapide et en compréhension, préconise une méthode qui (au plan technique) rejoint la nôtre sur ce point.

En outre le mode d'appropriation du code écrit s'effectue selon des processus qui permettent d'établir un parallèle avec l'apprentissage du langage oral ?

Nos hypothèses de recherche se trouvent vérifiées, notre méthode dont on a parfois dénoncé l'empirisme, confortée par les travaux des psycholinguistes.

La méthode naturelle donne à l'enfant l'intuition que la langue écrite fonctionne comme un système (de même que la langue orale). Au terme de l'apprentissage, il découvre que la combinatoire (plus haut dénoncée) existe tout de même, mais à ce moment il a déjà trouvé par rapprochements, substitutions, permutations, les unités de la langue écrite (et les graphies des phonèmes) et il ne lira pas *ma* dans *maison*.

Une hiérarchie des graphies s'établit naturellement en fonction de la fréquence d'utilisation. On s'aperçoit aussi qu'il y a corrélation entre l'acquisition de l'orthographe et le vocabulaire bien intégré (analyse de TERS, faite indépendamment de la méthode d'ailleurs). Ce vocabulaire bien intégré, est celui qu'utilisent les enfants en fonction de leur vécu, dans leur texte, qu'ils retrouvent dans les échanges avec les correspondants. C'est un vocabulaire qui s'enrichit en même temps que la langue se structure, quand, dans la situation de correspondance il y a lieu de rendre compte aux amis, d'une situation qu'ils n'ont pas vécue, dans un langage explicite.

Tout ceci est à expliquer patiemment aux parents, ainsi que l'importance que nous accordons, aux échanges, aux courants qui naissent à l'intérieur du groupe (la méthode naturelle ne peut s'enseigner en leçon particulière), au plaisir qui résulte du vécu commun, qui, contrairement à une idée trop répandue n'empêche pas le travail. Il faut insister auprès d'eux sur l'aspect coopératif de cette méthode opposée à l'esprit de compétition, leur montrer les enfants devant les plannings, programmant leur travail, dans l'attitude de la recherche, soucieux de comprendre, de se dépasser, de prendre leur part de responsabilités, d'assumer leur apprentissage. Il faut que les parents sachent, que notre désir est de rencontrer l'enfant et que notre projet, consiste à en faire des hommes debout, selon l'expression de Freinet.

6. La modification des structures scolaires

Les praticiens de la méthode naturelle de lecture remettent en cause le cloisonnement actuel de l'école et l'apprentissage de la lecture en un an. Ils recherchent des solutions au niveau de l'école :

-Certains gardent les enfants deux ans C.P. et C.E.1.

-D'autres s'orientent vers le décroisement.

-Certains essaient de travailler en équipe.

En tous cas, tous cherchent à sortir de leur isolement. Ils souhaitent que le C.P. ne soit plus axé essentiellement sur la lecture, que cet apprentissage puisse se poursuivre jusqu'à l'âge de huit ans et plus, pour que soient respectées les étapes de développement de l'enfant, que l'aptitude à la lecture ne soit plus considérée comme un moyen de ségrégation, que la méthode naturelle soit reconnue comme facteur de démocratisation, que des moyens soient mis à disposition des maîtres et des enfants pour qu'on puisse la pratiquer (formation des maîtres, architecture scolaire, environnement, effectif réduit...).

NOS COMPROMIS

Tant que l'acquisition de la lecture sera soumise à des échéances aussi rapides dans le temps et que tout « retard » empêchera l'enfant de poursuivre une scolarité dite normale, nous serons obligés de faire des compromis qui nous paraissent de plus en plus insupportables.

1. On réprovoque le fait que les enfants doivent apprendre à lire en un an, mais dans la majorité des cas, on travaille sur un an en essayant de limiter au maximum les redoublements au C.P.
2. On est persuadé que la lecture n'est pas plus importante que les autres activités, mais on a tendance à la privilégier.
3. On veut respecter les rythmes de chacun... mais on ressent une certaine angoisse devant celui qui démarre très tard et on a tendance à chercher à accélérer le rythme de ses découvertes. On est persuadé que 25 élèves c'est beaucoup trop pour travailler de façon profitable à chacun.
4. On n'est pas d'accord avec la réalité institutionnelle mais on en tient compte et on la subit.

OBSERVATION DE LA LANGUE DES ENFANTS

1. La langue de l'école est une langue **normative**. Ses modèles, ses structures, sa syntaxe, son vocabulaire sont ceux des « bons » écrivains en morceaux choisis suivant les critères de la classe dominante au pouvoir. Même la langue de la maîtresse d'école maternelle est une langue littéraire (cf. les travaux de Laurence Lentin).

Ainsi, en choisissant un matériau de travail qui n'est pas celui du milieu **réel** des enfants de travailleurs, la classe dominante a fait de la langue un outil de sélection qui lui permet de protéger ses privilèges et en particulier d'empêcher la participation au pouvoir.

2. A l'opposé se trouve la langue **réelle** de l'enfant, langue concrète, en prise directe sur l'action immédiate et sur le milieu (relations affectives). Cette langue est considérée par le système scolaire comme pauvre et fautive. Elle est - quand toutefois elle a la parole - constamment réprimée et corrigée.

(« Redis **bien** ce que tu viens de dire ; fais une **belle** phrase »). Tout se passe comme si l'effort de l'école consistait à arracher cette langue réelle pour la remplacer par une langue formelle accessible seulement - au niveau de la communication - aux enfants qui en ont reçu les modèles SONORES dès leur plus tendre enfance, bien avant leur entrée dans la vie scolaire.

3. Les pratiques de la pédagogie Freinet tendraient à faciliter les passages de la langue réelle à la langue normative, mais **en préservant toujours la vie de cette langue réelle en en faisant le matériau de base des apprentissages linguistiques**.

Mais il semble que cet effort n'aboutira à redonner le pouvoir à la langue réelle que s'il est soutenu par une théorisation greffée sur la pratique. Théorisation qui ne pourra se faire que si le Mouvement veut bien se donner la peine de modifier la direction de son regard encore figé sur la langue normative en le portant sur l'**observation** constante de la langue réelle de l'enfant : il ne suffira plus de la laisser fonctionner, mais il faudra en recueillir patiemment les énoncés, les classes, chercher ensemble les lois de leur fonctionnement et tirer de ces multiples observations une théorie de l'apprentissage de la langue.

ORTHOGRAPHE

1) La complexité de l'orthographe française est reconnue par tous

Tous les réformateurs et tous les conservateurs sont obligés de reconnaître la complexité de notre écriture et les enseignants plus que n'importe lequel d'entre eux puisqu'ils sont confrontés chaque jour, principalement dans l'enseignement élémentaire aux difficultés de l'apprentissage du langage écrit, l'ortho fouillis le bien nommé. On donne à tort le nom de crise orthographique à la méconnaissance de l'orthographe, car depuis que notre écriture académique est devenue obligatoire en 1835, nul n'a prouvé que les résultats de notre enseignement orthographique actuel sont inférieurs à ceux d'autrefois.

Le désaccord fréquent entre l'écriture et la prononciation, les singularités de notre écriture créent le problème orthographique auquel se heurtent les enseignants et leurs élèves, mais aussi tous les adultes et principalement les gens du peuple.

2) L'empirisme sévit dans l'enseignement de l'orthographe

Les enseignants et les éditeurs se sont ingénies à rechercher des procédés d'apprentissage de l'écriture de notre langue sans qu'il semble que l'on soit parvenu à des résultats satisfaisants. On a tenté de dégager des règles innombrables ; elles sont toujours accompagnées d'exceptions. Peut-on, d'ailleurs, appeler règles de simples constats limités à quelques mots. Vous apprenez la règle concernant le doublement de la consonne p. Tous les mots commençant par ap prennent deux p sauf... Savez-vous que cette règle comporte 27 exceptions et vous n'en notez que 2. Le mot aplanir qui rentre dans la catégorie des exceptions n'a qu'une chance sur 2248 de se retrouver dans une dictée.

Sans s'arrêter sur le processus d'apprentissage qui place la théorie avant l'usage, l'erreur est de vouloir prétendre offrir un outil « absolu » comme les méthodes de lecture qui n'excluent de leur abécédaire aucun signe d'écriture (voir le tréma avec camaïeu).

Il n'existe pas de méthodes d'orthographe dignes de ce nom. La dictée n'est qu'une rencontre occasionnelle et imprévue avec les mots. L'exercice orthographique impose une rencontre prévue mais souvent sans lendemain avec les mots. Et l'on s'approprierait à réglementer le choix des mots à apprendre, à orthographier.

3) Le rôle assigné à l'orthographe dans les examens est sans commune mesure avec son importance réelle

L'apprentissage de notre langue et surtout la préparation aux examens a comporté et exige encore un entraînement orthographique intensif pour lequel l'école consacre directement ou indirectement de longues heures.

Nous doutons de la valeur du choix de l'orthographe comme critère. La connaissance de l'orthographe n'accompagne pas obligatoirement l'intelligence.

Les enseignants sont bien à même de juger que l'apprentissage du code écrit est pour nos élèves un obstacle difficile à franchir et pour certains un handicap insurmontable.

4) La compréhension d'un texte écrit n'est pas directement liée à l'orthographe

Si un enfant écrit : « Je suis allé à la mer ».

L'absence de l'accent grave sur la préposition est une erreur orthographique qui ne préjuge nullement d'une erreur de compréhension.

Pour démythifier l'orthographe, notre camarade Jean Le Gal a joué avec des lettres superflues dans un poème :

hortografic.
cur la rhiviaire andormy
hantre cê bérge de nuhage
glyce, glyce len bâttogry...

Nous pouvons lire et comprendre ces vers comme la phrase suivante où les accords grammaticaux ne sont pas marqués
lèz anfan son bo.

On prétend que l'orthographe servirait surtout au lecteur, mais en avançant cet argument on néglige de souligner ou tout au moins de rappeler que c'est bien celui qui écrit qui doit hésiter, réfléchir, contrôler la correction de son écriture.

Il est de tradition de mettre les rieurs de son côté en prenant des exemples parmi les homonymes. C'est une argumentation sans valeur, car nous utilisons des milliers d'homonymes sans même nous en apercevoir et, quant à nous, nous nous refusons à dialoguer avec des lambeaux de phrases, car un mot n'est vivant que par le contexte.

5) L'orthographe n'est pas un facteur d'égalisation des chances

Nous contestons le rôle que certains attribuent à l'orthographe comme facteur d'égalisation des chances et d'homogénéisation sociale. « Ce n'est pas un hasard si les promoteurs de notre enseignement primaire ont attaché une telle importance à l'apprentissage de l'orthographe » écrit René Haby.

« Apprenez l'orthographe » s'apparente à un autre propos ministériel « Enrichissez-vous ». Aussi, Jacques Cellard peut donner comme titre à son article « Un monument de la société bourgeoise » paru dans un numéro spécial du « Monde de l'Éducation ».

6) L'orthographe fait la fortune des marchands de savoir

Nombreux sont les éditeurs à imprimer des ouvrages pour l'acquisition de l'orthographe ou pour nous assister dans nos défaillances orthographiques (codes, carnets, dictionnaires...). Et les faiblesses de notre enseignement orthographique sont soulignées par les placards publicitaires des marchands de savoir « Apprenez l'orthographe... Ortho X... » dont sont inondés journaux et revues particulièrement ceux que lisent enseignants et parents.

7) L'orthographe s'impose à tout l'enseignement grammatical

André Chervel a démontré que : « L'enseignement de la grammaire ne se justifie que par la nécessité d'enseigner l'orthographe ».

Seul le langage écrit utilise des marques d'accords grammaticaux non indiqués par la prononciation. Pour réaliser un accord grammatical, il faut intuitivement ou par réflexion reconnaître la relation entre les différents termes ou éléments de la phrase. Les marques grammaticales n'apportent donc rien à celui qui écrit. On peut s'interroger, si à part quelques subtilités, elles sont indispensables au lecteur. Nous ne le pensons pas puisque le langage oral dans la conversation quotidienne, dans les exposés, les conférences... assure convenablement la communication. L'écriture linéaire de la phrase française rapproche généralement les éléments ou les termes qui sont en relation. Aussi la grammaire traditionnelle qui recherche la nature des mots, leurs relations pour une écriture correcte est au service de l'orthographe. La plupart des livres scolaires sont intitulés grammaire et orthographe avec le vocabulaire orthographique et la grammaire orthographique.

8) L'orthographe s'oppose à l'expression libre, à un enseignement vivant du français

L'école consacre beaucoup de temps à l'enseignement orthographique (vocabulaire, orthographe d'usage, grammaire, orthographe d'accord) par les dictées, les exercices, les corrections diverses. La grammaire n'est plus l'art de bien écrire, mais l'art de bien orthographier. « Qu'une réforme audacieuse ose supprimer les règles d'accord du participe passé, et l'on verra ce qui reste dix ans plus tard de tout l'attirail des compléments du verbe », note André Chervel.

De nombreux adultes n'écrivent pas ou écrivent peu, handicapés par leur orthographe incertaine et par un apprentissage de la langue écrite désorientée par la nécessité de l'acquisition d'une écriture complexe et déroutante.

9) Notre projet d'orthographe populaire est au service du peuple et de la langue française

Par l'adoption d'un nouveau code graphique où le même son n'a qu'une écriture, nous supprimons après l'apprentissage de la concordance phonographique de la lecture tout enseignement de l'orthographe d'usage.

Par la suppression des accords grammaticaux, nous redonnons aux études grammaticales leur véritable rôle ; celui de l'acquisition du langage oral et du langage écrit pour la communication. Nous voulons favoriser l'expression libre dès le plus jeune âge pour que le droit de s'exprimer et de communiquer soit respecté, pour que l'enfant s'épanouisse, qu'il prenne sa place dans son milieu, qu'il ait accès à une culture vivante. Notre projet simple, sérieux, rigoureux est un élément d'une pédagogie populaire.

CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE

« Nous cultivons avant tout ce désir inné chez l'enfant de communiquer avec d'autres personnes, avec d'autres enfants, surtout de faire connaître autour de lui ses pensées, ses sentiments, ses rêves et ses espoirs. Alors, apprendre à lire, à écrire, se familiariser avec l'essentiel de ce que nous appelons la culture sera pour lui une fonction aussi naturelle que d'apprendre à marcher... » C.Freinet (L'Education du travail)

Dans la globalité de la pédagogie Freinet, la correspondance occupe une place privilégiée et constitue un important outil de rupture.

La correspondance est un élément essentiel pour que l'écolier retrouve sa vie d'enfant, et au service de :

-**Son besoin d'exister et de se le prouver** : il vit dans un monde anonyme et inhumain ; pour son équilibre, il lui faut retrouver une identité, être reconnu par les autres.

-**La communication** : un besoin vital de l'enfant, besoin d'entrer en relation pour communiquer ses sensations, se libérer d'une sensation vive.

-**L'expression** : besoin de s'exprimer, même si parfois l'auditeur reste passif.

-**L'affectivité** : l'enfant a un besoin immense d'affectivité; les relations affectives sont de plus en plus perturbées par la vie moderne, le travail des parents, le logement, les sollicitations extérieures, et peu de parents en ont conscience. L'enfant va trouver grâce à la correspondance à satisfaire ce besoin d'affectivité et renforce son équilibre intérieur. L'enfant parle à un autre, se confie, donne le meilleur de lui-même et reçoit. Ainsi se créent de solides liens affectifs puissants et stimulants.

-**L'ouverture** : l'enfant s'interroge, cherche, approfondit pour répondre aux questions venues de l'extérieur, il prend conscience de ses conditions de vie, de la vie de son quartier, de son village, du travail de ses parents, et établit sans cesse une confrontation enrichissante.

-**L'échange** : (recevoir et donner pour aller de l'avant). La correspondance doit être placée au centre des activités de la classe et non être surajoutée, considérée comme accessoire. Les échanges doivent être réguliers (engagement des enfants et des éducateurs vis-à-vis des autres : enfants et éducateurs).

-**Des connaissances** : profondément motivées par les envois, par les réponses des correspondants, les activités de lecture, d'écriture, de recherche, d'expression, jusqu'alors scolastiques, se dépouillent de leur caractère rébarbatif et deviennent des outils indispensables pour l'approfondissement et l'établissement des relations. L'écriture devient grâce à la correspondance une activité fonctionnelle (transmission d'un message qui doit être compris).

La lecture retrouve son véritable sens. La mémoire des choses vues ou racontées par les correspondants est fortement liée à l'affectivité.

-**De l'auto-organisation vers l'autogestion** : la correspondance est source de réalisations. Elle peut motiver une foule d'apprentissages qui bien que souvent inattendus, ont l'avantage sur les apprentissages imposés officiellement, d'être ancrés dans la vie. Elle impose un cadre souple pour le travail écrit et donne à l'enfant une issue supplémentaire pour s'exprimer, communiquer. Cela nous amène à continuellement repenser avec les enfants notre organisation de classe, ce qui permet d'éviter la scolastique qui nous guette tous, pour nous emmener sur la voie de l'autogestion, vers une forme de classe que l'enfant prendra en main et organisera lui-même.

- **Du développement de la personnalité** : la correspondance interscolaire est une des techniques qui, le plus naturellement, forme à travers l'enfant l'homme conscient, équilibré et actif de demain. Elle aboutit à une véritable formation de culture en offrant à chacun des enfants des possibilités d'accueil et d'action sur le milieu, en élargissant leur champ d'expérience.

- **D'une meilleure insertion dans la société** : la correspondance, outil de rupture, amène l'enfant à s'arrêter, à réfléchir, à prendre conscience de ses goûts, de ses actes et aboutit à une formation morale et sociale particulièrement complète. La correspondance amène aussi l'enfant à faire un pas vers la compréhension des autres, l'altruisme, la tolérance par l'élargissement de son propre jugement, la coopération dans l'organisation du travail et une prise de conscience de ses responsabilités et de son contrat de travail, l'amitié, la fraternité, un facteur d'équilibre et d'harmonie.

Dans nos conditions actuelles de travail, la correspondance apporte souvent une bouffée d'air nouveau dans la classe. Mais les lourds effectifs, les horaires, les programmes, les tarifs des postes, le peu d'initiatives laissées aux maîtres, les formalités administratives, rendent de plus en plus difficile la pratique d'une correspondance détachée de toute scolastique.

La part du maître est importante car souvent, c'est lui qui engage la classe (il est garant du contrat avec les autres classes, engagement relatif à la nature, à la qualité et au contenu des envois, il a un rôle d'animateur, de conseiller).

Mais la correspondance doit répondre aux besoins des enfants et non à une obligation du maître. C'est la classe qui détermine en fonction de ses besoins : règles, obligations, aménagements du temps, pour permettre sa pratique grâce à une étroite recherche entre le groupe classe et l'éducateur, dans un climat favorable.

L'éducateur apporte en classe des structures pour un départ. Ensuite, chaque classe utilise l'outil qu'elle façonnera en fonction de ses besoins, influera et modifiera les structures premières.

Actuellement, il existe diverses modalités de correspondance

-une correspondance de classe à classe,

-une correspondance internationale,

-une correspondance en espéranto,

-une correspondance dans un circuit du chantier correspondance naturelle,

-une correspondance dans un circuit d'échanges de journaux scolaires, dans un circuit de poésies, de dessins, etc.

-une correspondance dans un circuit départemental ou régional.

Il arrive qu'il y ait des interférences entre plusieurs formes de correspondance.

Les échanges de lettres individuelles, de lettres collectives, de textes imprimés, de journaux scolaires, de gerbes d'enfants, les échanges sonores, les colis, les voyages-échanges, les rencontres d'enfants, sont les moyens qu'utilisent les enfants pour s'exprimer et communiquer avec les autres.

NOS REVENDICATIONS, NOS EXIGENCES

Nous voulons que la correspondance soit reconnue comme l'une des activités de la classe, permettant l'épanouissement des enfants et ayant un rôle formateur et culturel, et pour ce faire, que les classes et les maîtres puissent bénéficier

-d'un effectif moins chargé,

-de meilleures conditions de travail,

-d'une plus grande initiative laissée aux maîtres,

-de la gratuité de la correspondance (franchise postale pour faciliter les échanges avec les classes de France et les échanges internationaux),

-des facilités permettant les rencontres d'enfants en période scolaire, celles-ci étant des activités éducatives à part entière, ne doivent pas être refoulées comme prélude aux vacances.

MUSIQUE

La musique, moyen d'expression fondamental

S'exprimer, créer, non pour tenter de faire partie d'une soi-disant élite douée dont la fonction sociale est de penser, créer pour les masses jugées incapables de le faire elles-mêmes. Au contraire, s'exprimer pour communiquer parce que c'est un besoin fondamental, quotidien, pour vivre, exister, se connaître, être reconnu.

Par la musique, parce que c'est certainement un des moyens d'expression fondamentaux. Il y a une spécificité de l'expression par le son : en particulier c'est une des rares activités jouant de la durée et c'est certainement un des premiers moyens d'expression : les premiers cris, les premières plaintes, de moments de profondes joies ou profondes peines ont vraisemblablement jailli avant les premiers gestes graphiques.

Musique et épanouissement de l'individu

L'expression par la musique n'a pas seulement des répercussions dans le domaine artistique, esthétique, mais aussi dans des domaines apparemment éloignés comme la lecture, les maths, la mémoire, l'attention... par le développement sensoriel qu'elle provoque, par la valorisation qu'elle peut apporter à l'individu et par la structuration du temps et de l'espace qu'elle aide à réaliser.

Musique et société

Donner à l'enfant les moyens de s'exprimer par la musique, c'est lui donner en même temps les moyens d'être plus disponible à l'écoute des autres. Si l'on crée soi-même, on est plus sensible à l'oeuvre des autres, on a un esprit plus critique à l'écoute des autres productions (qu'elles soient d'enfants ou d'adultes). Esprit critique vis-à-vis du contenu de certaines musiques qui, à cause de leur production industrielle, se sont vidées de toute originalité, de toute sensibilité, et sont devenues l'un des véhicules favoris de l'idéologie dominante. Esprit critique vis-à-vis de la fonction de telle ou telle musique dans la société. Il n'y a pas des musiques cloisonnées et hiérarchisées, il y a des usages de la musique.

Conclusion

Dans la perspective d'une éducation populaire, il est nécessaire de développer la pratique de l'expression musicale libre dans les classes :

-aujourd'hui, pour s'opposer à l'usage musical bourgeois qui tend à l'aliénation :

- en hiérarchisant l'humanité en créateurs spécialistes et en consommateurs,
- en détournant l'expression musicale de sa fonction vitale,
- en accentuant le caractère idéologique des marchandises culturelles à destination des classes populaires.

-demain, pour en faire un des moyens d'expression fondamentaux, moyen de communication habituel et quotidien, moyen d'être reconnu par les autres, d'exister pleinement, élément constitutif d'une véritable culture populaire.

CREATION MANUELLE ET TECHNIQUE

Pourquoi « création manuelle et technique » et non pas « travail manuel » qui est l'expression consacrée par l'école ? L'école, dans notre pays, a été établie avant tout par et pour une classe sociale qui avait atteint un statut socio-économique tel qu'elle pouvait refuser les tâches manuelles. Cette école a usé et dévalué les termes de « travail » et de « manuel » :

-Usé la notion de « travail » en la réduisant à des exercices purement formels, plus ou moins subis, ayant perdu tout attrait.

-Dévalué la notion de « manuel » par la place et le temps qu'elle consacre à ces « exercices » et la hiérarchie qu'elle établit entre ce qui est « intellectuel » et ce qui n'est que « manuel ».

Le terme « bricolage » a parfois remplacé « travail manuel » mais ce mot est trop souvent entaché, et c'est dommage, d'un sens péjoratif et synonyme d'à peu près, de travail peu soigné, bâclé, dénué d'esthétique ; il est trop souvent aussi opposé au travail « professionnel » pour que nous puissions l'utiliser sans risque d'être mal compris et critiqués.

Pour nous, la création manuelle et technique est un travail mené jusqu'à son terme, un travail bien fait, dans de bonnes conditions de sécurité, dans une perspective qui éloigne les objectifs de rendement ou de rentabilité mais qui permet l'épanouissement de l'esprit de recherche, d'imagination, d'invention, de création.

Pour nous les activités de création manuelle ne peuvent pas être de simples « bouche-trou » dans l'emploi du temps car nous y voyons une contribution importante, nécessaire au développement harmonieux de toutes les potentialités des enfants car l'être humain est un : son corps est au service de son intelligence et son intelligence au service de son corps à tel point qu'il devient arbitraire de vouloir isoler l'un de l'autre.

Pourrait-on prétendre que l'intelligence n'était pas à l'oeuvre sous prétexte que l'objet a été entièrement façonné à la main ?

Notre pratique quotidienne nous permet d'affirmer que, contrairement à des idées bien établies, l'appréhension du milieu dans le domaine des lois physico-chimiques, commence très tôt chez l'enfant. On peut même affirmer que l'enfant, comme l'adulte, est continuellement plongé dans le bain de ces phénomènes : recherche de l'équilibre dans la station debout, réaction au froid, à la chaleur, etc. Sans arrêt nous faisons appel aux ressources de la technique. Il en est ainsi depuis les âges les plus reculés. Ce sont les lentes appropriations, la maîtrise progressive de ces lois, qui ont mené l'homme de l'âge des cavernes à notre civilisation. Mais, de nos jours, devant la stupéfiante accélération des progrès scientifiques et techniques et l'inquiétude de la majorité des hommes découvrant leur ignorance en ce domaine, nous pensons qu'il est temps de réagir et de montrer, en approfondissant ce que peut être la création manuelle et technique à l'école, que la technique est une oeuvre de l'intelligence humaine qui doit être mise au service de l'homme pour faciliter son existence quotidienne et non pour rendre son milieu de vie agressif et dangereux.

Les activités manuelles et techniques concourent très largement à l'élaboration de l'intelligence conceptuelle. Lorsque l'enfant « joue » avec l'argile, la frappe, la lance, la pétrit, passent alors par ses doigts, son corps, sa peau, une foule de sensations qui, confrontées avec d'autres sensations ressenties au cours d'autres « jeux », formeront les embryons des concepts de dureté, plasticité, fluidité, imperméabilité, conservation de la masse, etc.

La multiplication des expériences, leur continuité dans le temps et l'espace, liées au souci constant de la communication (par le langage parlé, écrit, le dessin, les méthodes graphiques de la mathématique) formeront un ensemble d'expériences vécues, préalable indispensable à une véritable connaissance scientifique et technologique.

But à atteindre ou médiateur d'expériences, l'objet technique mobilise imagination et créativité. Il demeure le support essentiel de la connaissance de la matière et des lois physiques et technologiques.

Commencer les activités de création manuelle très tôt afin d'augmenter le bagage de « vécus », multiplier les expériences pour faire naître de manière non dogmatique les concepts, poursuivre et continuer les possibilités d'expériences afin d'affiner chez l'enfant l'analyse critique du réel.

Dans notre société la créativité est d'une part récupérée par la bourgeoisie et d'autre part incomprise voire refusée par la classe sociale la plus défavorisée qui n'en voit pas l'utilité pour ses enfants qui vont entrer dans le monde du travail en tant qu'exécutants. Tout est fait pour que se développent des domaines réservés : les activités créatrices pour les uns, les travaux d'exécution pour les autres. Le statut du travail manuel dans la société influe, sinon détermine, celui de la création manuelle à l'école. Nous ne pouvons pas l'ignorer.

Mais un Projet d'Education Populaire doit néanmoins mettre en place, ou du moins tendre dans cette direction, une éducation manuelle, puis technique et professionnelle, à égalité de niveau et de dignité avec d'autres disciplines considérées par l'école traditionnelle comme des disciplines « nobles », expression qui laisse sousentendre le mépris où sont tenues les activités dans lesquelles intervient le manuel.

L'école doit permettre l'accès à tous les savoirs, et pour certains enfants l'accès à la création manuelle est la condition indispensable à leur épanouissement.

MATHEMATIQUE

Sous le vocable : **calcul vivant**, Freinet et le mouvement de l'Ecole Moderne ont proposé une démarche pédagogique qui permette à chaque enfant

l'appropriation des structures mathématiques par la même méthode naturelle d'apprentissage utilisée pour la conquête de la langue grâce au texte libre et à l'échange par la correspondance et le journal scolaire. Les enfants proposent des situations vécues ou imaginées à partir desquelles ils mènent des recherches individuelles ou en groupe. Les travaux sont ensuite confrontés, les cheminements divers sont comparés et ainsi s'élaborent progressivement les différents concepts mathématiques en liaison constante avec le vécu quotidien mais aussi l'imagination, l'affectivité des enfants. Il ne s'agit plus de découvrir LA solution d'un problème posé d'avance par le maître et d'y parvenir par LE raisonnement déductif souvent présenté comme le seul possible ou en tout cas le seul orthodoxe. Il s'agit face à une situation, même apparemment étrangère au domaine mathématique, de rechercher comment l'analyser grâce aux démarches mathématiques.

Alors que dans le problème traditionnel les données sont fournies au départ, dans le calcul vivant la recherche des données, la sélection de celles qu'on utilisera dans tel ou tel cheminement fait partie de la démarche d'appropriation.

Dans cet esprit, nous avons considéré l'introduction de la mathématique moderne comme :

- un élargissement du champ de recherche, jusque-là souvent cantonnée dans des calculs apparemment utilitaires,
- un renforcement de la liberté de création et d'expérimentation,
- un enrichissement de la culture mathématique par la multiplicité des approches et la démarche unificatrice au niveau des structures autrefois cloisonnées dans des chapitres différents, tels l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre.

Mais le caractère positif de la mathématique moderne est inséparable de la démarche d'appropriation. Partout où on s'est contenté de transformer le contenu des programmes sans changer la pédagogie en mathématique, loin d'être un progrès, cela a accentué le formalisme, le jonglage purement gratuit avec des concepts coupés de tout support vécu et finalement cela a renforcé le rôle sélectif de la mathématique dès le plus jeune âge, c'est pourquoi nous attachons tant d'importance à la construction vivante et naturelle de la mathématique par chaque enfant.

Pour cela nous ne nous satisfaisons pas d'une recherche canalisée, téléguidée dans laquelle l'enseignant engage les élèves parce qu'il a en perspective un apprentissage précis. Même si cette méthode représente un certain progrès par rapport à l'exposé magistral et à la reproduction par l'élève du raisonnement du maître, elle reste néanmoins sclérosante en guidant l'enfant dans des rails préétablis dont il ne peut s'évader, l'empêchant par là-même de découvrir d'autres cheminements possibles qui deviendront peut-être plus tard des raccourcis ou des voies se reliant à d'autres domaines de la mathématique.

Nous préférons la recherche libre où chaque enfant pourra sans contraintes choisir lui-même les points de départ, dans laquelle il empruntera les pistes qui l'intéressent en fonction de ses aspirations, de ses besoins, de ses connaissances, de sa propre prospective, en donnant libre cours à son imagination, à toutes ses facultés de création. Ce faisant, il créera ou choisira lui-même ses axiomes, ses règles, ses symboles. Les généralisations viendront en leur temps après une phase d'expérimentation assez approfondie et assez diverse pour permettre la construction de ces généralisations. C'est en effet une illusion que de prétendre gagner du temps en préférant la reproduction de schémas préétablis. Au contraire la démarche d'appropriation que nous utilisons permet une véritable assimilation des concepts et donne aux enfants une méthode d'analyse qui les aide à discerner suffisamment clairement la structure d'une situation nouvelle pour établir des correspondances avec celles de même type déjà rencontrées.

Les programmes, surtout au second degré, ne permettent pas toujours de respecter cette démarche naturelle d'acquisition et le forçage qu'ils provoquent est souvent inefficace et gravement préjudiciable à l'attitude des élèves face à la mathématique.

Pour aider et stimuler les recherches des enfants et des adolescents, pour systématiser - parfois à notre corps défendant - leurs expérimentations nous introduisons divers outils en veillant à ce qu'ils n'antidotent pas les bienfaits de la libre recherche :

-**des fiches d'incitation** présentant une situation qui a dans d'autres classes permis de nombreuses recherches ; généralement plusieurs pistes de recherches sont proposées et les élèves ont toute latitude pour en expérimenter d'autres,

-**du matériel d'expérimentation** de conception ouverte, prévu pour la libre expérimentation et non pour la manipulation selon des règles préétablies comme le sont hélas ! trop de matériels diffusés dans le commerce et avec lesquels l'élève reste l'exécutant docile maniant sur commande formes et réglettes ; à la limite tout peut être matériel de mathématisation mais nous avons retenu les outils qui permettent le mieux ;

- des découvertes individuelles par étude de leur structure,
- des constructions toujours nouvelles,
- des machines à transformer les figures, les nombres, etc.
- des applications matérialisées de concepts intellectuels,
- des créations personnelles aussi illimitées que possible.

-**un atelier de calcul** qui permet une expérimentation aussi large que possible de toutes les mesures (longueurs, surfaces, volumes, poids, contenances, temps, etc.)

-**des livrets autocorrectifs** servant à l'approfondissement de certaines notions après une large expérimentation en recherche libre

-**des fichiers autocorrectifs** présentant des situations vécues se terminant par un problème, afin d'habituer l'enfant à répondre aussi à des questions qu'il ne s'est pas lui-même posées

-**des cahiers et des fichiers autocorrectifs** pour la maîtrise des techniques opératoires à tous les niveaux, le but n'étant pas de créer des réflexes purement mécaniques mais, là encore, de permettre à chacun de construire ses propres techniques opératoires.

Ainsi nous essayons de permettre l'accès de tous les enfants et de tous les adolescents à une mathématique qui ne serait plus une discipline élitiste coupée de toutes les autres mais un outil d'analyse du réel qui serait aussi domaine de création et d'échange.

TECHNIQUES AUDIOVISUELLES

Le bain d'audiovisuel qui nous entoure presque en permanence est un des aspects caractéristiques de notre époque. L'enfant touche quelques boutons, et le monde passé et présent se déroule devant lui. Que ce reflet soit authentique ou frelaté, ou totalement factice, peu importe : il est fasciné !

Certes, l'enfant aime découvrir par lui-même les choses et les personnes qui l'entourent ; il se construit en multipliant ses actions sur le milieu, mais il s'approprie aussi l'expérience des autres, ce qui lui permet de hâter sa propre évolution.

Voici encore une quinzaine ou une vingtaine d'années, il prenait connaissance de ce savoir et de ce savoir-faire des autres par un contact direct, mais aussi par les seules mémoires de l'humanité de l'époque, c'est-à-dire les documents écrits, imprimés, dessinés, qui permettent la communication dans l'espace et le temps.

Maintenant, la mémoire audiovisuelle est venue s'ajouter, et elle a pris une importance considérable. La télévision est la référence quasi-permanente des enfants :

-Monsieur, à la télé j'ai vu...

-Madame, à la télé ils ont montré...

Comment les enseignants et le système éducatif ont-ils réagi devant ces phénomènes qui évoluent en dehors d'eux, sans qu'ils puissent avoir leur mot à dire, et qui font apparaître l'univers de l'école encore plus contraignant, encore plus terne si celui-ci n'a pas su tenir compte, au moins en partie, des mutations de cette décennie ?

D'une part, ils ont émis des réserves et parfois des condamnations, plus ou moins justifiées.

Le temps passé par les enfants devant les productions audiovisuelles est tel qu'ils craignent que la connaissance des êtres et des choses, construite petit à petit par de lents tâtonnements avec la réalité soit désormais remplacée par une connaissance factice, parcellaire : une fausse connaissance.

Ils craignent aussi une mise en condition, en permanence et dès le plus jeune âge, grâce à la puissance d'induction des images et des sons dictant un comportement à l'insu des spectateurs. Peut-être, craignent-ils aussi de voir la machine et ses programmes se substituer à eux, éducateurs qui détenaient le savoir - un monopole qui leur conférait une autorité -. L'audiovisuel les court-circuite, et ils sentent qu'ils doivent apporter autrement leur part du maître, ce qui les inquiète et les oblige à une remise en question.

Cependant, les tenants du didactisme systématique ont pensé exploiter à leurs fins la fascination qu'exercent les sons et les images par leur dynamisme, la puissance de leur impact affectif, renforcé par leur association convergente. Alors on a parlé de modernisation par l'introduction de moyens audiovisuels, d'aides audiovisuelles.

On a fait des programmes diffusés par des machines téléviseurs, électrophones, récepteurs de radio, projecteurs de cinéma, devant un public qui doit lire, analyser et exploiter les contenus au rythme prévu. Des diapositives, des films, des émissions de radio et de télévision réalisés par des services jugés compétents devraient permettre à une masse de spectateurs de bénéficier de ces informations.

Ces deux orientations : réserve, voire hostilité d'une part et promotion d'un audiovisuel de consommation d'autre part, continuent toujours de s'opposer sans que la position des éducateurs face à l'audiovisuel ne soit clarifiée pour la masse des enseignants.

Dans l'une comme dans l'autre, on peut déceler quelques raisons fondamentales : - d'abord pour le corps enseignant, l'extrême difficulté de modifier les modalités d'application de son rôle au fur et à mesure des mutations de la société, et à mesure que l'enfant baigne dans un univers d'informations authentiques, factices ou élaborées, et véhiculant des informations plus ou moins contradictoires sur tous les sujets, pour induire des comportements, et ensuite l'information très réduite des professeurs, instituteurs, en matière d'audiovisuel, leur incompétence quasi totale dans le domaine de l'expression audiovisuelle sont un obstacle majeur à une prise de responsabilité dans ce secteur.

A l'aise devant les langages écrits et oraux, un peu moins déjà devant les explications du réel, il leur est très difficile de guider l'enfant pour lui permettre de s'approprier les langages des images et des sons enregistrés. Car, à notre sens, un des buts fondamentaux qui devrait être poursuivi par le système éducatif, c'est mettre l'enfant devant la possibilité de communiquer en utilisant l'audiovisuel, promouvoir un audiovisuel au service de la créativité.

C'est très possible sans investissements importants.

C'est tout naturellement que voici plus de 25 ans déjà - à la naissance du magnétophone surtout - l'audiovisuel s'est intégré dans la pratique quotidienne de certaines classes avec le texte libre, le journal, la correspondance interscolaire et toutes nos techniques. L'enfant photographie, filme, enregistre, fait une radio - et maintenant avec le magnétoscope - une télévision à sa mesure.

Pourquoi attachons-nous tant de prix à la pratique des techniques audiovisuelles par les enfants ?

Parce que c'est la seule voie efficace pour les rendre autonomes vis-à-vis de ces techniques, pour les démystifier et les démythifier.

On admet que la réalisation d'un journal scolaire diminue considérablement le pouvoir de l'imprimé - du journal par lequel, depuis quelques siècles, déjà, les groupes au pouvoir essaient de s'assurer le contrôle des individus -. C'est la pensée de l'enfant qui est couchée dans une forme et une présentation semblable à l'imprimé commercial. Et pour lui, débiter son apprentissage de la lecture en déchiffrant dans un livre « *René a vu la lune, il a ri* » ou lire la feuille imprimée en classe « *Quand je marche, la lune me suit* » (Sylvie), n'engendre pas pour l'avenir les mêmes processus de pensée.

De même pour l'audiovisuel : les enfants qui, collectivement, réalisent un court film d'animation - et c'est parfaitement possible dès le C.P. - avec ses personnages, ses décors, son scénario, connaîtront exactement non seulement ce que sont un gros plan, un ralenti, un accéléré, mais aussi une modification des échelles du temps, de l'espace ; ils seront plus difficilement abusés devant ces mêmes procédés utilisés par les cinéastes, ils sauront les lire en connaissance de cause.

S'ils photographient, ils acquerront rapidement le coup d'oeil du cadrage, du choix mettant en relief la matière modelée par la lumière, par exemple.

S'ils peuvent utiliser un matériel vidéo, ils pourront apprendre, par exemple, comment on rend sympathique ou antipathique, agréable ou grotesque un même personnage selon les angles de prises de vue sélectionnés.

S'ils enregistrent, ils pourront petit à petit mieux résister à l'emprise du verbe, du discours.

Et si par ailleurs tout le travail sur les possibilités de montage de la bande magnétique a été fait, ils pourront mieux percevoir dans la télé quotidienne et les films les procédés qui, habilement utilisés, induisent des adhésions, refus et comportements.

Mais surtout l'enfant acquiert aussi une meilleure efficacité de son action et de son langage. Dans la mesure où les autres doivent rapidement comprendre ses intentions, il doit s'interroger en permanence pour savoir si le résultat est conforme à ses espérances... : Que faut-il diffuser ?

Pourquoi ? Sur quel support ? Par quel langage ? Fait-on un album, un texte, une bande magnétique, une bande dessinée, un film, des diapositives ?

Il doit s'interroger sur la nécessité d'un choix du contenu, adapté aux possibilités de la technique utilisée pour la communication et sur la structure à donner, sur les corrélations entre la forme du langage, le ton, et les objectifs.

Cette classe est allée en vendanges ; elle établit le compte rendu. Elle ne peut mieux faire percevoir l'ambiance et le travail en compagnie d'ouvriers espagnols venus à cette occasion qu'en utilisant l'enregistrement et les photos effectués sur place dans la vigne.

Cet autre groupe d'enfants est allé planter des arbres avec un agent forestier : est-ce un acte banal, même pour le professionnel qui en a effectué des milliers de semblables ? A l'écoute de la cassette, il apparaît tout chargé d'une certaine ferveur que le forestier fait partager aux enfants. Seul le document sonore peut le révéler par le ton, les interjections ; les silences qui colorent les propos.

Mais tous les moments de ces tranches de vie ne présentent pas le même intérêt pour ceux qui écouteront seulement, et qui ne les auront pas vécues : il faut reporter sur une bande magnétique que l'on pourra monter, et permettre de structurer la vie enregistrée pour la rendre totalement perceptible par les correspondants auditeurs. Qu'est-ce qui est inutile, trop long ? Il faut clarifier la pensée qui ne sera plus perçue que par des sons sortant d'un haut-parleur, et qui devra se passer d'autres facteurs de communication. Mais il ne faut pas travestir la pensée du vigneron-proprétaire qui parle de « ses espagnols » ; selon ce qu'on laissera subsister de ses propos, il pourra apparaître comme un « exploitateur », un « bon patron » qui choye ses invités, ou tout simplement comme il est : un peu des deux.

Et lorsque la matière à travailler sera constituée par les propres idées du groupe d'enfants, la réflexion sera d'autant plus riche sur la difficulté de la communication, sur la distance qui sépare parfois la brièveté des propos tenus de la complexité, de la subtilité, du foisonnement de la pensée intérieure, sur les décisions de ce qui sera diffusé et reflètera des moments vécus. Et de découvrir ainsi petit à petit, par nécessité de communiquer, la subtilité des manipulations de la langue à travers l'audiovisuel qui pourtant présente toutes les apparences d'un message intégralement objectif et authentique.

Autant de points fondamentaux de formation qui ne peuvent être abordés que de cette façon, par la pratique des montages, celui de la bande magnétique restant le plus facile, le moins onéreux, un des plus efficaces aussi, parce qu'il met en cause le discours.

Il faut croire que cet objectif est subversif car il est loin de faire l'approbation, même pour le corps enseignant, de même qu'était subversive l'imprimerie à l'école dans les années 1925 et les décennies suivantes : texte libre et journal scolaire démystifiaient la presse, l'imprimé-roi !

Oui, pour peu que l'on donne à l'enfant un matériel audiovisuel d'une certaine qualité, il a vite fait de créer des images et sons totalement nouveaux et de capter la vie qui l'entoure, pour peu que l'éducateur l'aide dans son tâtonnement.

Mais la mise en œuvre générale de ces objectifs - les seuls que l'on puisse qualifier d'éducation audiovisuelle - est encore loin de pouvoir être effective.

Outre la difficulté inhérente au corps enseignant lui-même, les conditions de travail et les structures opposent une inertie, quand ce ne sont pas des obstacles insurmontables.

Les conditions d'emploi du matériel audiovisuel, même simplement pour diffuser des programmes, n'ont jamais été bien étudiées. Une salle audiovisuelle par établissement a été une amorce de solution, mais si elle remplit son rôle pour permettre la connaissance d'une séquence suffisamment longue et spécifique, elle ne permet pas l'intégration de l'audiovisuel dans la classe comme support de l'information, au même titre que les autres et intégré aux autres. Ce choix du « tout ou rien » audiovisuel imposé par les locaux est une erreur.

Que chaque enfant puisse dans la classe s'exprimer et lire l'audiovisuel correctement devrait être possible. Cela nécessite quelques conditions minimum d'aménagement pour voir, et percevoir avec suffisamment d'intelligibilité les sons qui parviennent d'un haut-parleur, par exemple, simple performance encore actuellement irréalisable dans la majorité des « classes cathédrales », locaux réverbérants, équipés d'un matériel conçu pour un usage d'amateur occasionnel, dans un salon.

En fait, peu de progrès ont été faits au cours de ces dix dernières années malgré la prolifération d'un matériel audiovisuel gadgétisé.

Une pédagogie cohérente et efficace de l'audiovisuel a pourtant été mise en œuvre dans des écoles populaires.

Pendant des années - jusqu'à son asphyxie par les conditions économiques et fiscales - le magnétophone C.E.L. a démontré son efficacité en tant qu'outil pensé en fonction des besoins de la classe. Maintenant, même s'il est devenu plus difficile d'obtenir le magnétophone scolaire nécessaire, une information telle que nous la diffusons, différente de celle des circuits commerciaux, permet d'éviter de grosses erreurs.

Des échanges audiovisuels existent entre des classes où les enfants savent s'exprimer par le son et l'image - un simple appareil photo et un minicassette souvent - Ils peuvent aussi enregistrer d'autres enfants dans leur milieu, et dans leurs métiers des adultes, qui répondraient à leurs interrogations : les mamans qui sont tisseuses, les papas qui sont agriculteurs, pêcheurs ou ouvriers - au chômage -, les grands pères et grands mères qui ont connu d'autres conditions de vie il y a 40 ou 70 ans, ce que pensent d'autres enfants de la vie, de la mort, de leur place dans la cité, dans leur famille, ce à quoi ils rêvent... etc. Tout ceci n'est pas utopique ! Il suffit, pour s'en persuader d'écouter ce qui a déjà été réalisé en ce domaine, et sous la forme des disques de la collection Documents Sonores de la Bibliothèque de Travail (D.S.B.T.-I.C.E.M.), depuis ces dernières années : c'est du « présent ».

Les enfants ont aussi appris à sortir du banal montage de « dias sonorisées et commentées avec beaucoup de musique autour », considéré - à tort - comme l'audiovisuel par excellence. Ils ont fixé, pour leur expérience et celles de leurs correspondants, auditeurs et spectateurs ce qui est vraiment un témoignage de leur époque. Et les professionnels de l'audiovisuel ne s'y sont pas trompés (tels des réalisateurs de radio, et l'Académie Charles CROS, par exemple). Il y a plus de vingt ans déjà que Jean Thévenot, par exemple, portait intérêt et diffusait un simple interview d'un matelassier et d'un repasseur de couteaux qui parcouraient les routes de l'Oise, et qu'avaient enregistré les élèves de Raymond Dufour...

A ce jour, plus de 500 émissions ont porté témoignage qu'étaient viables des émissions de radio de ce genre, où l'on entend autre chose que les vedettes du Showbiz... ou des personnages populaires captés uniquement pour leur côté pittoresque. Bien sûr, actuellement, France Culture les diffuse à une heure qui n'est pas merveilleuse pour la grande écoute (le dimanche, de 7 h 40 à 8 h) mais elles ont le mérite d'exister et de durer.

Et parmi toutes ces réalisations sonores et audiovisuelles qui naissent dans les classes - les « ordinaires » - comme celles que nous avons citées - ou plus exceptionnelles, tels les enfants qui ont pu s'entretenir de leurs interrogations sur les origines de la Vie et de la Terre avec Joël de Rosnay, Yves Coppens et Philippe Taquet ou sur la Justice avec Casamayor, parmi ces témoignages remarquables peut se construire - s'est constitué déjà - toute une importante documentation audiovisuelle différente de celle réalisée par les adultes pour les enfants et avec des soucis commerciaux - une véritable encyclopédie témoignage d'une époque et que l'enfant pourra consulter avec d'autant plus de profit qu'il aura été par ailleurs, lui aussi, un réalisateur audiovisuel.

Les réussites peuvent se généraliser, mais il est nécessaire pour cela que certains moyens soient mis à la disposition de l'enseignement public, des moyens que revendiquent par ailleurs d'autres secteurs de l'activité de l'enfant :

-Locaux mieux adaptés à la fonction de libre travail et expression de l'enfant, et nécessaire prise de connaissance de l'expérience de l'humanité.

-Matériel spécialement adapté à ces besoins des enfants.

-Formation des maîtres dans le secteur envisagé, formation qui est liée à l'acquisition d'une maîtrise générale dans l'art :

- d'élaborer une importante partie de l'enseignement à partir des apports des enfants et du milieu,
- d'apporter l'indispensable part du maître, quand elle est nécessaire sans court-circuiter les tâtonnements ni les laisser s'enliser systématiquement,
- de posséder le recul permettant d'harmoniser tout cela avec l'ensemble du plan de travail scolaire, le rythme d'évolution des enfants, leurs acquis antérieurs en tous domaines,
- et l'aptitude à travailler en équipe.

Les éducateurs doivent obligatoirement penser à hisser les enfants à un niveau supérieur à celui de spectateur ou d'auditeur passif de l'audiovisuel de distribution, et cela autrement qu'en philosophant sur les méfaits ou les possibilités inexploitées des moyens audiovisuels.

Dans une société de plus en plus technologique qui nécessite planification et coordination à tous les niveaux, quels que soient les groupes au pouvoir, le contrôle qu'ils exercent sur l'individu se manifestera davantage et prendra des formes plus ou moins directes, plus ou moins intelligentes. Les moyens de communication de masse à commande centralisée (radio, télévision) sont des facteurs de contrôle, subtils mais efficaces, aux mécanismes bien rodés. Si nous ne pouvons nier la nécessité d'une certaine coordination, donc d'une limite à la liberté, nous devons aussi aider l'enfant à rejeter un « totalitarisme librement consenti » induit par un audiovisuel omniprésent qu'il doit maîtriser et mettre au service de son expression.

C'est certainement, dès maintenant, et encore plus dans le futur, un des devoirs les plus urgents de tout éducateur.

ARCHITECTURE SCOLAIRE

A part quelques exceptions, jusqu'à nos jours l'architecture scolaire a été conçue en fonction d'une pédagogie magistrale liée à une seule forme d'enseignement : la transmission standardisée d'acquisitions formelles.

A la pédagogie moderne doit correspondre une architecture moderne. Sur le plan technique tout ou presque peut être réalisé. L'architecture reste donc une question de choix dans les adaptations :

-adaptation aux enfants et aux adultes qui y vivront,

-adaptation à l'environnement naturel : relief y compris.

1) Adaptation aux enfants et aux adultes

Pour cela construisons un lieu où l'enfant pourra vivre et se reposer à son rythme. Mettons en place des coins de vie permettant l'isolement d'un enfant ou d'un petit groupe (pour lire, se documenter, se reposer).

Pensons aux possibilités de confrontation en ménageant des espaces de rencontre pour une vingtaine d'enfants puis au niveau de l'établissement qui doit garder des dimensions humaines.

Sans tomber dans l'erreur des espaces qui demandent de longs déplacements, il faudrait que les surfaces soient suffisantes pour que l'enfant n'ait pas l'impression « d'étouffer » dans un « coin » trop petit. Combien d'enfants, à l'heure actuelle n'ont pas de liberté de mouvement par manque de place ?

N'oublions pas que création, invention nécessite du calme et que si un enfant doit s'exprimer à haute voix, si un groupe veut faire enregistrer ou faire des activités bruyantes, l'insonorisation des locaux doit répondre à cette demande par l'emploi des formes nouvelles et des matériaux adaptés.

Invention et création nécessitent des moyens et des commodités : les sols devraient être souples et lavables, les points d'eau nombreux, les prises électriques en nombre suffisant, les éclairages bien étudiés, les murs recouverts d'un revêtement permettant facilement les accrochages, les affichages. Ainsi dans des lieux divers, l'enfant pourra travailler divers matériaux.

Dans nos classes, les enfants prennent des responsabilités et s'organisent. Par sa conception l'architecture scolaire devrait pouvoir répondre à cette demande d'organisation matérielle prise en charge par les enfants et à celle de la vie coopérative dans tous les domaines. Rapidement il devrait être possible de mettre en place la création de coins spécifiques à certains ateliers, la création de liaisons entre plusieurs groupes de travail ; cela par l'emploi de cloisons mobiles, de meubles roulants et légers. Les activités nouvelles choisies devraient pouvoir trouver les matériaux et le matériel nécessaires dans des pièces de rangement suffisantes : ateliers, réserve d'outils (avec bois, fer etc.), réserve de matériel scientifique (avec des produits) des stockages de papier, de peinture, un coin audiovisuel avec labo-photo et lieu insonorisé d'enregistrement. Des salles plus spécifiques : bibliothèque, sonothèque devraient se retrouver dans chaque architecture d'un groupe pédagogique.

Pourquoi d'ailleurs réserver, comme cela est fait le plus souvent, un monde architectural fermé sur les enfants. La bibliothèque, les ateliers peuvent être des lieux de rencontres avec les adultes (parents, anciens...). Les ateliers peuvent même servir plus spécifiquement aux adultes durant les soirées. Durant les vacances, ils peuvent être ouverts à tous (voir les recherches des Francs-Camarades dans cette voie).

Il est grand temps d'abandonner le gigantisme architectural. Une ou deux maternelles pour cinq classes primaires vivant toutes en coordination devraient poser les limites des constructions primaires. L'architecture répondrait alors aux droits humains et sociologiques des enfants et des enseignants qui y vivent.

2) Adaptation au milieu naturel

Une pédagogie moderne soucieuse des besoins (physiques, intellectuels, sociaux...) de l'enfant doit s'exprimer dans une architecture qui tient compte des espaces et de l'environnement.

Assez d'écoles coincées dans des immeubles, enfumées, polluées par les usines toutes proches ou construites à proximité d'aérodromes, de voies à grande circulation.

Que les villes comme les campagnes réservent des espaces suffisants (5000 m²) pour des groupes de six ou sept classes. Les enfants retrouveront la nature. Ils pourront s'occuper des plantations, du jardinage, de l'élevage d'animaux. Jeux, activités physiques et sportives retrouveront toute leur valeur. Mais surtout l'enfant qui aura vécu près de la nature saura mieux la comprendre et par la suite la défendre.

Assez de béton et de tours ! L'architecture scolaire doit rester simple dans sa conception. Elle doit permettre le mariage possible du bâtiment avec le cadre naturel. A quoi bon des formes sophistiquées et coûteuses ? Une utilisation judicieuse des terrains, des courbes, des buttes et dénivelés, permettra parfois aux bâtiments de mieux s'intégrer dans les paysages au lieu de surgir, inhumains, au-dessus du sol nivelé. L'architecture ne doit pas mettre en place pour un siècle des « chefs d'œuvre » inoubliables mais se contenter de se maintenir dans une recherche permanente qui permettra à la fois une vie individuelle collective, coopérative et socialisante de l'enfant.

Penser une nouvelle architecture n'est pas et ne doit pas être une condamnation sans réserve de tous les locaux anciens.

Certains, suivant leur capacité et les effectifs appelés à y vivre, suivant leurs emplacements, suivant leur structure pourront fort bien être adaptés : des mezzanines, des dégagements suffisants, des ateliers bien conçus, du mobilier renouvelé pourront permettre des utilisations rationnelles de locaux encore inadaptés. Dès que des besoins d'architecture scolaire apparaissent pour des constructions nouvelles ou une modification de bâtiments anciens, des équipes de travail doivent se mettre en place. Elles devraient comprendre des enfants, des parents, des enseignants, des architectes, des représentants municipaux, des artisans. Elles pourraient mettre en place des projets et les étudier. L'architecture scolaire ne peut plus rester le champ clos réservé à des « spécialistes » ou des représentants de commissions (trop souvent uniquement financières).

Le changement d'éducation c'est aussi la reconquête de nos lieux de vie et de travail.

*

PRATIQUES D'EQUIPES PEDAGOGIQUES

1 - Le décroissement

Attention : ne pas confondre décroissement et ouverture.

Quand un groupe d'enfants va faire une enquête et revient élaborer un compte rendu pour l'exposer dans sa propre classe, quand un groupe d'enfants va présenter un album ou un exposé à une autre classe et revient dans la sienne se mettre à un autre travail, **il n'y a pas décroissement**, il y a seulement ouverture.

Ces ouvertures donnent à la classe un champ d'action plus grand en étant à la base de structures évolutives de communication (visite, exposition, échanges entre classes, correspondance...) ; celles-ci amènent les enfants à la connaissance d'autres milieux de vie.

Mais le décroissement ne saurait s'arrêter là : il y a une différence fondamentale entre l'enfant qui s'informe et celui qui agit sur le milieu.

Si deux groupes décident d'un travail commun puis reviennent à leurs structures initiales, **il n'y a pas décroissement** mais seulement ouverture.

Il y a décroissement, s'il y a modification d'un groupe par rapport à l'autre avec création d'une nouvelle structure (modification de l'organisation du travail, de l'espace, des relations...).

Le décroissement ne saurait se contenter de la bonne volonté des maîtres et de leur souci de travailler ensemble. Il impose que dans le groupe classe déjà il y ait des habitudes de vie différentes, une gestion par les enfants des activités et du groupe. Le décroissement conduira les enfants et les adultes à vivre en équipe : structure nouvelle d'une autre école.

I - Le décroissement obéit à des lois :

1. Décroisser, c'est abattre les structures existantes imposées de l'extérieur, (classe à un maître) mais c'est aussi créer d'autres types de structures. Nous ne préconisons pas l'anarchie, la non-directivité. Sans règles, il ne peut y avoir de vie ni de liberté, mais ces structures consenties par le groupe sont contestées, d'où évolutives.

2. Décroisser, c'est remettre en question la notion de groupe. Un groupe n'est pas composé d'individus semblables ou ayant les mêmes problèmes ou manques. Former des groupes fonctionnels figés, du type classe de soutien ou groupe de niveau, en vue de meilleurs résultats scolaires, d'impératifs sociaux, économiques ou politiques, n'est pas conciliable avec le décroissement. En niant les groupes établis une fois pour

toutes, le décloisonnement permet la mobilité et l'hétérogénéité des groupes.

-des groupes mobiles : en brisant les structures classiques de fonctionnement d'une école ou d'une classe, le décloisonnement permet que le groupe se crée, se transforme, se divise, se multiplie, qu'il travaille, agisse, produise. On peut appeler ceci un groupe de vie.

-des groupes hétérogènes : pour nous il est essentiel d'avoir des groupes divers en âge, en personnalité, en possibilité de création et d'action.

L'homogénéité du groupe l'appauvrit, au contraire, l'hétérogénéité permet le choix pour l'enfant, pour l'adulte, pour le groupe. Elle permet la libre participation de chacun, et lui offre plus de recours et de possibilités de changements. L'hétérogénéité des individus est le facteur essentiel d'enrichissement mutuel. **Elle est facteur de vie.**

3. Décloisonner, c'est favoriser la communication.

Les informations circulent d'autant mieux et avec moins de censure qu'il y a plus de circuits et plus d'adultes.

Dès qu'il y a communication à deux, il y a déjà groupe. Il existe donc une infinité de groupes dans une communauté décloisonnée.

4. Décloisonner, c'est permettre d'avoir une vision plus réelle, plus diversifiée des individus et de leurs rapports.

L'hétérogénéité implique pour l'enfant ou l'adulte la possibilité et la rigueur presque l'obligation d'être lui-même. Chaque individu peut choisir des activités à la fois plus nombreuses et plus fonctionnelles qui correspondent à sa personnalité et lui permettent d'avoir une action et une existence à l'intérieur d'un groupe sans lequel il ne serait rien.

Les contraintes adultes étant diminuées, l'enfant peut s'exprimer plus facilement et communiquer ses idées et bon nombre de blocages affectifs peuvent trouver une solution.

Le décloisonnement permet un développement plus grand de l'expression libre qui peut alors s'exercer dans tous les domaines (grande diversité des ateliers) et sous toutes ses formes (orale, gestuelle, écrite...). Ceci se passe d'autant plus facilement qu'il n'y a plus de barrières d'âge et que les apprentissages se déroulent dans un temps qui peut être long, et au moment choisi par l'enfant.

Les éducateurs ont une vision nouvelle et plus diversifiée de chaque enfant qui fait qu'on ne peut plus avoir une image préconçue et toute faite de l'individu.

Décloisonner c'est partir de la réalité des êtres et faire que chacun puisse exprimer cette réalité et créer des rapports vrais.

Décloisonner c'est détruire les images toutes faites de l'individu mais c'est aussi s'interdire d'en fabriquer d'autres. C'est seulement permettre que sans cesse le changement puisse se faire et que l'existence du moment ne devienne pas stéréotype pour demain.

5. Décloisonner, c'est remettre en question les adultes. Nous avons d'énormes difficultés à réaliser ce changement car, d'un côté nous avons « des êtres en devenir », les enfants, qui ne demandent qu'à entrer dans le jeu, et d'un autre côté « des êtres déjà arrêtés », formés, conditionnés : les adultes.

C'est de cette distorsion que viennent le plus souvent les échecs du décloisonnement.

Le décloisonnement des maîtres et des adultes en général est essentiel. Il implique de leur part des partages quelquefois douloureux :

-partage de l'autorité entre adultes,

-l'adulte n'est plus le seul relais indispensable, ce qui suppose que nous acceptions que certains enfants préfèrent un adulte à un autre (source de conflits entre adultes).

Le maître est :

-recours dans le domaine affectif, dans le domaine des connaissances, dans le domaine de l'organisation matérielle,

-mémoire du groupe,

-oeil du groupe,

-oreille du groupe.

Plus il y a d'adultes, plus ceux-ci sont amenés à être « vrais » pour « avoir leur existence » dans le groupe.

6. Décloisonner, c'est toujours décloisonner.

Toute structure imposée par la nécessité momentanée doit pouvoir être remise en question, même pour un seul individu pour qu'il y ait évolution, respect de la personne et de son tâtonnement. En conséquence, dans un groupe composé d'enfants et d'adultes, il ne peut y avoir imposition d'une structure créée par les uns sur les autres.

On ne peut concevoir un décloisonnement sans la participation effective et à tous les niveaux des enfants. Il ne peut y avoir décloisonnement sans vie coopérative.

Le décloisonnement obéit lui aussi à la loi du tâtonnement. Nous pensons qu'il ne peut y avoir qu'une forme de décloisonnement : **celui vécu au jour le jour, suivant les besoins du groupe.**

Le décloisonnement crée une dynamique naturelle vers une communauté de plus en plus élargie. Décloisonner, ce sera obéir à cette dynamique et répondre aux besoins du groupe.

II - Nos moyens :

Nous pouvons agir par :

-le maintien de l'hétérogénéité du groupe

- en faisant du travail individualisé
- par des ateliers qui donnent le plus de possibilités de choix et où chacun avance à son rythme, suivant ses possibilités.

- le décloisonnement des matières :

Le chantier : travail d'un groupe sur un sujet pouvant toucher plusieurs matières (on observe, on lit des documents, on écrit, on dessine, on pèse, on mesure, on calcule, on présente : globalité de l'enseignement).

- le respect des possibilités de chacun et de son milieu social :

- confrontation des points de vue

- esprit critique
- diversité des sources (respect des cultures)
- organisation coopérative du groupe et de son travail.

- la possibilité d'intervention de gens extérieurs à l'école.

III - Le décroisement, outil de rupture ?

-Oui, si le rapport enseignant à enseigné ne passe plus automatiquement du maître à l'élève.

-Oui, s'il y a partage du pouvoir et prise de conscience du paternalisme.

-Oui, s'il y a production très diversifiée, dans le temps, dans la qualité, dans la quantité. Il n'y a plus un travail pour tous à un moment donné jugé sur un seul critère.

-Oui, s'il y a liberté dans la formation des petits groupes à l'intérieur du grand groupe imposé.

-Oui, si l'on admet que chaque enfant a le droit, non seulement de choisir son groupe de travail, mais aussi de ne pas s'intéresser au travail voisin.

-Oui, si toutes les formes de communication peuvent s'établir.

-Oui, s'il y a un élargissement d'un champ d'action de chacun et du groupe.

-Oui, surtout s'il y a remise en question du groupe et sans cesse évolution.

-Oui, si on est prêt à admettre l'influence de la communauté, non seulement sur le travail, sur la vie éducative, mais aussi sur nous-mêmes, si l'on est prêt aux transformations.

CONCLUSION :

DECLOISONNER,

- c'est admettre d'abord qu'à l'intérieur du milieu éducatif, il n'y a pas d'un côté les éducateurs et de l'autre les éduqués.

- c'est reconnaître :

-à chacun la valeur de ses richesses personnelles et le droit de les exprimer et de les exploiter en fonction des autres, comme il l'entend le droit à l'auto-éducation.

-que chacun a le droit de mettre de l'ordre lui-même dans ses connaissances personnelles.

-que chacun a le droit d'assumer et d'exprimer sa propre culture.

-que chacun a le droit au tâtonnement expérimental.

- c'est aussi dire qu'il n'existe pas de lieux éducatifs privilégiés. Le maître n'est plus le spécialiste de l'éducation. Chacun a le droit d'être éducateur et éduqué.

DECLOISONNER, c'est on le voit, faire peu à peu de l'école un lieu de rencontre, un lieu où tout le monde aurait accès, dans un but d'éducation réciproque,

DECLOISONNER, c'est faire de l'école une communauté ouverte d'enfants et d'adultes, sans niveau d'âge ni niveau « scolaire ».

Pour nous, faire partie d'une équipe, c'est être d'accord avec les lois du décroisement. C'est se sentir personnellement engagé dans cette voie.

2 - La classe de perfectionnement éclatée

Nous pensons que tant qu'il n'y aura pas de classes maternelles et élémentaires à faible effectif (six enseignants pour cent enfants), tant qu'il n'y aura pas de possibilité réelle de travail en équipe au sein des écoles, ni de véritable soutien possible (maîtres formés, conditions matérielles...) les classes de perfectionnement resteront le moindre mal.

Pour nous, nous demandons le droit à l'équipe de s'organiser à l'intérieur de l'école, de pouvoir éclater la classe de perfectionnement :

-pour éviter la ségrégation (classe des « fous »),

-pour la socialisation des enfants et leurs acquisitions scolaires voire même leur équilibre mental,

-pour des déblocages à l'intérieur d'un groupe plus hétérogène et la possibilité de choix entre plusieurs adultes et plusieurs enfants (décloisonnement).

Le maître spécialisé, rendu disponible par l'éclatement de la classe de perfectionnement, est partie intégrante de l'équipe.

Grâce à lui, celle-ci a la possibilité : d'organiser des visites de classe de libérer un de ses membres comme observateur, d'organiser des ateliers -un groupe supplémentaire, d'assurer un soutien plus important.

Nous sommes persuadés que les difficultés d'un enfant sont loin d'être toutes traduites par un Q.I. insuffisant défini une fois pour toutes. Elles ne peuvent être que temporaires et ne pas se situer obligatoirement au niveau des connaissances scolaires.

Nous demandons le **droit au soutien pour tous.**

Chacun a besoin à un moment d'être aidé, de faire le point, de s'isoler, d'avoir des relations privilégiées avec un enfant, un adulte, des enfants, des adultes.

Il devrait pouvoir faire appel au soutien d'un enfant ou d'un adulte de son choix.

Cet éclatement de la classe de perfectionnement suppose un nombre suffisant de classes élémentaires ainsi, que la volonté clairement affirmée des membres de l'équipe de prendre en charge les enfants à problèmes.

3 - La bibliothèque d'école

Pour nous, il n'est pas question de transformer la pédagogie de l'école à partir de la bibliothèque, mais d'insérer celle-ci normalement dans la pédagogie de l'école.

-C'est un outil important qui, ajouté aux autres, permet une activité supplémentaire, auquel les enfants accèdent librement dans le cadre d'une organisation coopérative.

-C'est un lieu privilégié de rencontres d'enfants d'âge différent et d'adultes, fonctionnant en permanence grâce à l'aide d'intervenants, devenant ainsi un véritable centre de vie de l'école. Les enfants en effet trouvent à la demande, à la bibliothèque, l'adulte (enseignant, parent, intervenant) attentif et disponible pour lire, expliquer, aider à trouver.

-C'est un lieu privilégié de soutien, la bibliothèque est un endroit privilégié mais qui n'est pas sacré.

Alors qu'habituellement, à l'école, le livre, outil scolaire est entaché de l'idée d'obligation. La bibliothèque, lieu d'apprentissage informel, permet le contact des enfants avec des livres très divers entraînant l'enrichissement de leur personnalité, développant la rêverie, la connaissance, la création et le désir de communication.

On va se familiariser avec le livre, regarder des images, lire, se faire lire des histoires, chercher des documents, visionner des diapos, imprimer, écrire à la machine, s'écouter au magnéto, jouer un conte...

-Pour les enfants, c'est le moyen de prendre contact avec d'autres personnes que les enseignants.

-Pour les parents et autres adultes, c'est une activité qui les intéresse, qui leur permet d'être à l'écoute des enfants, qui aide certains à retrouver la lecture pour eux-mêmes, à s'interroger, de plus c'est un moyen d'accès à la formation continuée.

La bibliothèque prend alors la vie au niveau des quartiers, du village. Elle peut être la liaison entre parents et école, entre les enfants fréquentant l'école et ceux qui sont partis.

Ce pourrait être une ouverture vers L'EDUCATION POPULAIRE (*)

Bon nombre de bibliothèques ne fonctionnent que grâce au dévouement et au bénévolat des maîtres, des parents, et aux subventions des A.P.E. et des municipalités. Il ne saurait être question de continuer dans cette voie. Nous exigeons de l'Etat, qu'il prenne ses responsabilités en ce domaine en mettant à la disposition des équipes, des crédits d'équipement et un poste pour un enseignant désireux s'intégrer dans l'équipe.

(*) L'abondance et la diversité des livres de bibliothèque par rapport au coin lecture des classes comporte en elle-même un potentiel de motivation des démarches de la culture qui fait défaut aux enfants de milieux défavorisés.

4 - L'ouverture de l'équipe pédagogique

Nous pensons que l'éducation de l'enfant doit être prise en charge par l'ensemble de son milieu de vie, que dans ce cadre, l'école doit s'ouvrir aux parents, représentants du monde du travail, pour une entreprise pédagogique plus large - donc plus efficace - de coopération entre enseignants, parents et travailleurs.

L'autonomie est actuellement une valeur exclue à tous les niveaux de la vie sociale. Elle ne peut que difficilement être défendue par ceux-mêmes à qui elle a toujours été refusée. Les parents, dans le train de vie aliénant qu'ils doivent mener, ne souhaitent pas nécessairement une formation différente pour leurs enfants ; ils ne peuvent non plus envisager pratiquement les moyens de cette formation. Alors qu'aujourd'hui des bases théoriques se précisent en pédagogie, le pouvoir en place n'assure plus en matière d'éducation qu'un rendement social ; une formation n'est partiellement donnée qu'aux enseignants, fonctionnaires au service de l'état ; or, nous estimons nécessaire que l'ensemble du milieu éducatif ait les moyens - la formation d'assurer son intervention pédagogique. Toute coopération suppose cette formation commune.

Actuellement, nous sommes bien obligés de constater que nos équipes sont rejetées par une grande partie des parents, et ceci dans toutes les classes sociales.

-Nous ressentons durement ce rejet, en particulier quand il émane des classes populaires pour qui notre pédagogie se veut la plus libératrice.

-Mais nous le vivons comme une contradiction momentanée, inhérente à la forme actuelle de notre société.

Nous comprenons cette méfiance, car nous leur proposons une école par trop différente de celle qu'ils ont connue : nous travaillons selon des principes qui n'ont pas cours dans la société actuelle (prise en charge, responsabilité, expression libre, coopération) ou dont on se méfie (une école où les enfants aiment aller est une école suspecte).

Les parents défendent encore une école aux valeurs traditionnelles :

-qui n'est pas faite pour leurs enfants,

-qui mène à l'échec la majorité d'entre eux,

-qui vise à leur imposer le silence et l'obéissance,

-pour les conditionner à leur vie de futurs exploités ; **et c'est bien normal** : les conditions de vie de la plupart d'entre eux ne leur permettent pas de remettre en question l'école institution dont ils sont issus.

En ce qui nous concerne, nous affirmons et nous prouvons, que nous remplissons pleinement notre rôle, nous respectons les échéances (puisque'il

n'est pas en notre pouvoir de les faire reculer) nous armons les enfants, pour qu'ils puissent assumer les passages de la maternelle au primaire et du primaire au secondaire ainsi que l'affrontement avec leur vie future.

Laisser la parole aux enfants, favoriser leurs tâtonnements, respecter leur rythme, supprimer l'angoisse des apprentissages à l'année, ne procède pas d'une volonté de déphaser les enfants mais au contraire d'un désir de les sécuriser, en leur donnant confiance.

Ce faisant, ce n'est pas seulement pour leur avenir scolaire que nous les armons, mais pour la vie.

Nous affirmons que seule, une école différente, offrira aux enfants la possibilité de découvrir et de préserver leurs potentialités.

Actuellement, la venue à l'école d'intervenants, parents ou non, soulève de nombreux problèmes pédagogiques car elle n'a pu être concertée. Les divergences au niveau des interventions resteront inévitables tant qu'on n'aura pas défini, au préalable, des buts éducatifs communs.

L'intervention des parents ne saurait se faire sur le mode des structures familiales, dans un sens contraire aux orientations générales de l'Equipe ; celle-ci doit rester souveraine d'où la nécessité :

-d'un contrat sauvegardant nécessairement les principes de tâtonnement, d'expression et d'autonomie des enfants (principes qui, à l'heure actuelle, n'ont pas cours en dehors de notre école)

-ainsi que de concertations entre parents-travailleurs, enseignants et enfants, dont le pouvoir doit être reconnu (véritable processus de formation réciproque).

Nous sommes obligés de constater et nous le regrettons, que ce travail de coopération avec les parents-travailleurs n'est possible actuellement qu'avec quelques parents privilégiés, les moins aliénés ou ceux qui en ont culturellement les moyens : les seuls qui puissent prendre le temps de venir à l'école.

Il va sans dire que dans un autre contexte politique et social, l'intervention des travailleurs à l'école devrait pouvoir se faire sur le temps de travail.

Quatrième partie

NOTRE STRATEGIE ET NOS REVENDICATIONS

I.- Éléments d'une stratégie

I.1. NOTRE MOUVEMENT DANS LA LUTTE POUR UNE AUTRE EDUCATION ET UNE AUTRE SOCIETE

L'I.C.E.M. a toujours combattu dans la perspective d'une société socialiste. C'est en fonction de cette conception que nous définissons notre pratique et c'est cette pratique qui permet que notre combat pour le socialisme passe aussi par l'école.

Si nous sommes conscients de notre place relative dans l'ensemble des luttes nous revendiquons d'être reconnus comme partie intégrante de cette lutte pour le socialisme.

Place relative : c'est avec toutes les autres forces qui forment le mouvement des travailleurs que nous entendons lutter : forces politiques, syndicales, mouvements populaires, sans exclusive, ni sectarisme, à partir de pratiques communes.

Mais toute notre place : l'I.C.E.M. est actuellement le seul mouvement pédagogique de masse réellement implanté dans le milieu enseignant, en particulier dans le premier degré, même si d'autres mouvements avec lesquels nous travaillons ont connu un développement significatif. C'est en raison de cette importance que l'I.C.E.M. est reconnu par les organisations syndicales et politiques des travailleurs.

Ces considérations doivent orienter toute notre stratégie :

-à la fois à l'intérieur du mouvement : être toujours plus un mouvement réellement coopératif, intégrant en particulier les problèmes et les apports du militantisme féminin,

-à l'extérieur, mieux populariser notre travail pédagogique, nos acquis, comme nos interrogations.

Ce travail doit être mené à la base, en particulier, en favorisant la coopération :

-avec les structures associatives locales (maisons de jeunes, syndicats, comités de lutte logement, santé..., partis, etc.),

-avec toutes les structures que se donnent ou que se donneront les travailleurs sur les questions de l'école.

Le souci tout particulier des enfants des travailleurs est un souci qui concerne les enfants en général. Notre pratique nous montre que tous les moyens élaborés pour donner aux enfants des travailleurs des conditions pour mieux se prendre en charge, pour s'exprimer librement en renforçant leur identité et le sens de la solidarité, tous ces moyens servent tous les enfants.

Si nous ne croyons pas que notre conception de l'éducation suffise à modifier la société, nous pensons qu'elle peut aider néanmoins à son évolution.

Comme elle constitue une remise en question de l'autorité et du dogmatisme, elle permet aussi la réflexion critique sur les conditions socio-économiques.

Aussi, dans l'organisation de la classe où de l'école, nous associons nos élèves, en les habituant à établir leur plan de travail. Nous les habituons à la critique du travail et du mode de vie, par les réunions coopératives.

L'école permet à chacun d'apprendre à vivre, de s'organiser, de coopérer.

Nous stimulons le potentiel créatif de chaque enfant, en lui offrant des techniques et des outils de libération qui permettent la liberté de création, de communication, de socialisation et d'intégration vivante des connaissances.

Or, l'école d'une manière générale, loin de stimuler ce potentiel, l'étouffe car le conformisme est la valeur la plus cotée dans notre société.

Or ce qui est susceptible de former un homme nouveau,

c'est le développement de l'esprit critique,

l'esprit de remise en cause des idées reçues,

l'esprit de curiosité : chercher à comprendre, à connaître,

l'habitude de travailler coopérativement.

Cette liberté de s'organiser, en tenant compte des contraintes de la société, prépare des esprits plus libres, plus autonomes, plus responsables.

Ce sont de tels esprits qui seront plus aptes à transformer ou révolutionner la société.

Nous ne sommes pas - du moins dans l'immédiat - partisans de la suppression de l'école - mais d'une rupture dans son fonctionnement.

En résumé, nous n'avons pas la naïveté de penser que la pédagogie Freinet peut avoir dans la société actuelle, un impact révolutionnaire important. Mais elle synthétise dans cette microsociété qu'est une classe moderne, ou mieux une unité pédagogique, le souci matérialiste d'établir avec rigueur les conditions d'un travail scolaire intelligent et libérateur ainsi que l'élan idéaliste de construire une communauté humaine retrouvant l'équilibre et la joie de rapports fraternels dans le travail.

Et comme nous l'entrevoyons, dans les meilleurs moments de coopération et de création dans nos classes, la pratique de l'autogestion au niveau de la société sera le fruit de la prise en charge par les travailleurs eux-mêmes de leur émancipation.

I.2. L'ÉCOLE BLOQUÉE

S'il est une caractéristique de l'école d'aujourd'hui (et pas seulement capitaliste) c'est sa peur profonde, viscérale du conflit, de tout ce qui fait problème, que ce soit du fait des relations avec les adultes (parents, hiérarchie...) ou du fait des propos, des désirs, des curiosités des enfants. On conserve donc à l'école son caractère de lieu clos, territoire réservé aux professionnels de l'enseignement, respectueux de directives de l'institution et jaloux de leur autorité de spécialistes. On refuse à l'enfant toute parole, toute attitude, à allure subversive (autrefois ce refus s'exerçait en particulier au nom de la « laïcité », c'est-à-dire du droit des familles à endoctriner ou à sous-informer leurs enfants : la foi, la politique, la sexualité ...).

Pour leur part, et d'une manière générale, les parents, consciemment ou non, jouent un rôle conservateur vis-à-vis de la pédagogie.

La plupart (surtout parmi les artisans, les ouvriers, les employés) souhaitent pour leurs enfants un rang social élevé et placent tous leurs espoirs en l'école pour réaliser leur désir. Dès lors, ils adhèrent aux mythes sur lesquels s'appuie notre société pour se perpétuer : le traditionalisme en matière pédagogique, l'ordre (des dictées, de la discipline et les quatre opérations). C'est pourquoi ils voient d'un mauvais oeil tout modernisme, ils font pression constamment sur l'enseignant et sur leur enfant pour que soient maintenus les mythes qui lesurrent mais qui leur laissent espérer.

Lieu clos, l'école est aussi un moment clos : elle exerce sa fonction en temps limité : de telle heure à telle heure, de tel âge à tel âge. On constate une étanchéité totale entre les groupes sociaux, pourtant coresponsables de l'éducation des enfants dans le même moment ou au cours des étapes successives de leur formation.

L'école, lieu clos - moment clos pour les jeunes mais aussi pour les adultes pour qui l'école est un lieu interdit, où ils n'ont qu'un passé, et qui se refuse à leur apporter les réponses à leurs questions du moment, à leur propre désir de formation. Si nous disons que l'école a un rôle à jouer dans la transformation des relations, des pouvoirs, des structures de vie, ce n'est évidemment pas en pensant à cette école figée et frileuse.

Car l'école n'a pas cette image monolithique, elle est traversée par des contradictions, par la lutte de classes dont les enfants et les adultes sont les sujets parfois conscients, souvent inconscients.

La lutte menée par les Mouvements d'Education Nouvelle constitue - entre autres - un des aspects des actions de contestation. Les luttes périodiques des jeunes en sont un autre témoignage.

Et si l'école reste, une institution isolée de par l'archaïsme des règlements et des comportements majoritaires, des initiatives se multiplient qui conduisent de plus en plus à mettre à mal cette (fausse) virginité-neutralité.

C'est par le jeu de cet ensemble de contradictions, de forces, de pressions, de conflits qui s'exercent dans et hors de l'école qu'on peut envisager une transformation du système.

Mais s'agit-il de ne changer que l'école ?

I.3. LA PLACE DE L'ÉCOLE DANS LA STRATÉGIE ÉDUCATIVE

L'école n'est qu'une partie du milieu éducatif global et changer l'école n'aurait qu'une faible portée si l'on ne changeait pas la stratégie éducative dans tous les domaines (éducation familiale, fonctionnement des crèches, vie des quartiers, des grands ensembles, des collectivités rurales, activités éducatives non scolaires : centres aérés, centres de vacances, clubs sportifs ou associations culturelles, grands moyens d'information : presse,

radio, télévision, cinéma).

Les enfants et les adolescents sont soumis à des conditions de vie de plus en plus insupportables, ils subissent aussi des influences qui évoluent contradictoirement : les parents sont de plus en plus «absents», mobilisés par des tâches professionnelles dont leurs enfants ne perçoivent ni la réalité, ni le sens, ils ont tendance à se décharger sur l'école de la tâche d'éducation (dont on attend qu'elle restaure l'autorité décadente). L'école quant à elle balance entre l'autoritarisme désuet et le laisser-faire, et offre rarement l'image d'une institution ayant su réagir face aux carences du milieu et répondre à la demande qui est celle de tous les enfants et adolescents : être un milieu de vie réelle, où l'on s'exprime, où l'on produise, où l'on écoute, où l'on ait des repères et des règles de vie élaborées collectivement (identification, libertés, limites et contraintes) mais aussi des projets et des responsabilités (perspectives et droits du groupe et de chacun).

Hors du temps scolaire, c'est pour de nombreux enfants l'abandon total à la rue et pour d'autres le surencadrement, le sur-conditionnement culturel sans une minute de répit (leçons de musique, de danse, club de foot ou de judo...). Pour tous, des devoirs qui renforcent des horaires de travail ahurissants (dès l'école élémentaire parfois) pour beaucoup des déplacements prolongés, pour les plus petits de longs horaires d'école maternelle souvent augmentés de ceux de la garderie. **Voilà des conditions de vie que les adultes rejettent pour eux-mêmes et qu'ils acceptent ou même revendiquent parfois pour leurs enfants.**

On constatera que les problèmes qui sont posés exigent des choix politiques et éducatifs qui dépassent certes les responsabilités individuelles et appellent une stratégie éducative concertée entre les milieux concernés. Or celle-ci est possible dès maintenant, comme est possible en milieu scolaire une action éducative coopérative, comme est possible aussi un début d'action éducative globale : l'expérience encore récente et limitée des écoles ouvertes l'atteste.

Concertation possible entre la famille, l'école, les associations et mouvements divers, mais aussi entre les différents degrés scolaires (transitions entre maternelles et primaires, entre primaires et collège, entre l'école et les entreprises, l'école et le quartier...).

L'éducation n'est pas seulement le fait d'éducateurs professionnels, (enseignants, animateurs ou autres), mais de la collaboration constante de tous ceux qui sont concernés par les problèmes d'éducation dans tous les domaines évoqués plus haut.

La situation d'éducateur n'est d'ailleurs pas pour nous le monopole exclusif des adultes pas plus que celle d'éducatrice ne se limite aux vingt premières années de la vie. Dans une perspective d'éducation permanente ne se bornant pas au recyclage professionnel, nous pensons que la collectivité éducative doit permettre à chacun quel que soit son âge, quels que soient ses titres et son statut social, d'être tour à tour ou simultanément en situation de s'éduquer et d'aider les autres à s'éduquer. Ce n'est que par cette alternance permanente des rôles d'éducateur et d'éduqué qu'on peut espérer l'allongement de la formation initiale et la généralisation de la formation permanente sans que cela soit ressenti comme une aliénation.

Dans cette perspective il n'est pas exclu que l'institution scolaire se modifie profondément, peut-être un jour au point de disparaître. Mais nous considérons que le milieu social n'étant pas actuellement organisé pour assumer cette éducation globale, il est préférable de lutter pour la transformation de l'école en milieu éducatif ouvert, raccordé avec les autres milieux éducatifs, plutôt que pour sa destruction.

De plus c'est un lieu où adultes et jeunes peuvent prendre la mesure des contradictions, des contraintes mais aussi des conquêtes possibles, donc des bouleversements nécessaires, c'est le lieu où peut s'élaborer un nouveau pouvoir, ce qui ne peut se mettre en oeuvre par une économie de conflits et dans un milieu aseptisé.

Nous resterons opposés à tout impérialisme d'une des institutions éducatives (qu'il s'agisse de l'école, de mouvements de jeunesse ou de la famille) qui tendrait à déposséder le groupe social de ses responsabilités éducatives. De même nous refusons le partage cloisonné des zones d'influence (les enseignants en classe, les clubs privés sur les stades, les CRS sur les plages, la télévision sur le temps de loisir qui reste) car cet apparent pluralisme se ramène aux mêmes forces dirigeantes tout en isolant les individus dans des cadres de vie émiettés.

Nous percevons les ravages de cette discontinuité des cadres de vie à travers les conditions éducatives et leurs effets sur la jeunesse. Mais c'est en même temps un aspect essentiel de la dégradation de l'ensemble de la vie collective à travers les conditions de travail, les conditions de logement, l'éclatement du noyau familial, le manque d'équipements collectifs...

Il est évident qu'aujourd'hui la grande majorité des travailleurs est soumise non seulement aux contraintes de la division du travail capitaliste mais aussi à la discontinuité de plus en plus grande des lieux et des moments de vie de chacun. Cette discontinuité est manifeste dans l'éloignement des lieux de travail et de résidence: les liens, les projets qui peuvent naître sur le lieu de travail ne peuvent être réinvestis dans la vie du quartier où l'on côtoie une population anonyme. Cela entraîne l'inconsistance d'une communauté autrefois construite sur des relations stables, des activités professionnelles non-émiétées et directement observables, la connaissance concrète du rôle professionnel de leurs parents par les enfants, le recours possible à la famille élargie.. Nous sommes convaincus que cette évolution n'est pas inéluctable, que les cadres de vie pourraient retrouver une unité par une production, une politique de l'emploi, un urbanisme et une action culturelle menés non plus avec le souci du profit capitaliste, mais dans la recherche permanente de la qualité de la vie collective.

Pour ce qui nous concerne, nous avons la volonté de participer à cette lutte quotidienne en organisant notre action autour du désenclavement du cadre scolaire, en refusant à la fois le laisser faire qui pérennise les rapports de force existants et le surencadrement qui empêche les jeunes d'accéder à l'autonomie.

I.4. LA LUTTE POUR UNE ECOLE COOPERATIVE...

Nous venons d'insister sur la nécessaire collaboration des différents participants à l'action éducative. Cependant, nous n'ignorons pas l'énorme difficulté à transformer les réflexes et les mentalités. A commencer par ceux des enseignants.

Car chacun est sur ses positions et s'y cramponne. On dit volontiers que les parents n'osent pas entrer à l'école, milieu qui leur est étranger et face auquel ils revivent l'infantilisation qu'ils ont subie. Si cela reste vrai pour de nombreux parents de milieux populaires, on ne peut nier que cette situation évolue et que les parents qui n'ont plus cette crainte du contact avec les enseignants sont de plus en plus nombreux.

Par contre, la grande majorité du monde enseignant se montre fort jalouse de son pouvoir de spécialiste : « Il n'est pas question que je justifie ma pédagogie. La pédagogie, c'est mon affaire, non celle des parents ».

Voilà ce qu'on entend trop souvent. Autant que le souci de préserver un pouvoir, une telle attitude reflète l'appréhension d'avoir à s'expliquer, à justifier une pratique.

On conçoit que dans ces conditions la collaboration s'avère difficile.

Mais comment tendre vers l'harmonisation, la complémentarité des pratiques éducatives si les intéressés ne se décident pas à échanger ? Nous pensons que c'est à l'école qu'incombe la responsabilité essentielle du dialogue et du changement profond des pratiques éducatives. Nous ne nions pas le poids que peuvent avoir des parents, des travailleurs pour pousser à ce changement. Néanmoins il nous paraît évident que ce sont les enseignants qui possèdent le plus grand nombre de cartes de cette partie, pour plusieurs raisons :

-L'école est le lieu où les enfants vivent collectivement, c'est donc un dénominateur commun pour les familles concernées. C'est même devenu l'un des rares lieux possibles de rencontre.

-Pour les habitants d'un quartier ou d'un village, parler de l'éducation dans le cadre de réunions avec les enseignants, c'est déplacer les préoccupations des parents qui, centrés initialement sur leur propre enfant, apprennent à raisonner sur les enfants (ceux des autres autant que les leurs), sur la pédagogie, etc. L'école sert donc de médiateur pour évoquer la pratique éducative de chacun - parents compris - en atténuant projections et culpabilisation.

-Parce que l'école est un service public qui traduit les valeurs dominantes de la société, ses initiatives peuvent avoir un impact psychologique puissant dans le milieu social. Il suffit d'avoir pratiqué avec persévérance une politique d'ouverture de l'école vers les métiers, la vie du quartier ou du village... pour savoir à quel point cela peut faire évoluer les mentalités, dans un contexte politique pourtant globalement défavorable.

-Les enseignants, responsables d'un projet pédagogique (collectif ou individuel), disposent de la clé essentielle du changement : faire de leur projet, de leur pratique un objet d'échange et de collaboration ou non. S'ils s'y refusent, s'ils se raidissent, peut-on espérer une transformation des pratiques éducatives ?

Pour cet ensemble de raisons, nous accordons une importance particulière à la constitution d'équipes pédagogiques dans la stratégie éducative.

... PASSE PAR LE DROIT A TRAVAILLER EN EQUIPES PEDAGOGIQUES

Précisons que des enseignants travaillant dans une même école ne constituent pas de fait une équipe. Bien sûr, ils échangent souvent bien superficiellement - ils peuvent même avoir d'excellentes relations. Ils ne forment pas pour autant une équipe.

Une **équipe d'enseignants** se définit par un **projet** pédagogique collectif, ce qui suppose qu'on se mette d'accord sur des finalités, des objectifs, des techniques pédagogiques, des modes d'organisation... qu'on échange en permanence, qu'on se voit travailler, qu'on se critique, qu'on s'épaula, qu'on gère collectivement l'établissement. Cela suppose qu'on adopte un parti-pris de vie coopérative entre adultes et avec les enfants.

Dans ces conditions, les enseignants envisagent très vite d'établir des relations régulières avec les familles, mais aussi avec des travailleurs d'horizons professionnels divers et c'est alors qu'on peut espérer qu'évoluent les pratiques éducatives de la communauté.

Quand les circonstances sont favorables, il est possible d'associer les parents au travail de l'école, ce qui constitue un pas supplémentaire vers une communion d'idées, nous en parlerons plus loin et verrons que le passage à la réalité n'est pas toujours aisé.

Mais d'abord, le travail en équipe permet de donner un autre style à la vie scolaire.

Qu'on nous entende bien :

Changer la vie scolaire, ce n'est pas confier aux usagers le soin de gérer la pénurie, ce n'est pas compter sur le paternalisme d'un chef d'établissement aux pouvoirs renforcés pour aplanir les conflits qui peuvent se créer quotidiennement. Si la concertation consiste à faire accepter par les jeunes les conditions qui leur sont faites, qu'on ne s'étonne pas de les voir méfiants ou opposants.

On a trop annoncé des réformes qui n'ont rien changé ou ont plutôt laissé les choses s'aggraver, pour que des promesses puissent provoquer l'enthousiasme ou la crédulité. Il faudra faire plus que d'écrire des circulaires ministérielles (certaines étaient déjà excellentes, il y a cinquante ans mais qu'ont-elles changé en profondeur ?). Il faudra prendre des mesures efficaces qui dépassent les intentions verbales.

Le climat éducatif n'est pas détaché des relations qui se nouent dans le travail au sein de la classe et entre les classes, à l'intérieur et avec le milieu extérieur. La discipline n'est pas un problème à part, elle est liée en permanence à la condition des jeunes au sein de l'école et hors de l'école.

La pédagogie Freinet refuse les cloisonnements entre spécialités, entre sections. Elle condamne toutes les hiérarchies qui n'ont pour effet que de maintenir les jeunes à l'étage inférieur. Elle préconise un réel travail d'équipe dans lequel la concertation entre professeurs ait autant d'importance que l'action auprès des élèves, qui lui est liée. Elle propose que les tâches d'animation, d'administration et de contrôle au lieu d'être centralisées sur une personne, soient réparties sur l'équipe des éducateurs responsables qui aura pour tâche non d'adapter coûte que coûte les jeunes à l'institution scolaire mais d'adapter l'école aux besoins des jeunes.

Ainsi, concrètement, nous pensons apporter une contribution essentielle à la mise en place des bases d'une autre école, d'une école COOPERATIVE.

Celle-ci, nous le savons, n'aura d'existence réelle que dans une société « d'où seront proscrites toutes les formes de discrimination et d'exploitation de l'homme » (Charte de l'Ecole Moderne), mais l'établissement travaillant en équipe peut d'ores et déjà être le lieu d'élaboration de valeurs différentes de celles qui ont nom : compétition, obéissance, soumission, hiérarchie, réussite individuelle, etc.

-Par l'exemple donné par les adultes menant un travail en commun, échangeant, s'entraïdant.

-Par une animation collective des établissements associant dans un premier temps enseignants et élèves.

-Par une ouverture de l'école à la vie sociale et au monde du travail, et en lui donnant un rôle productif dans la cité comme toutes les autres entreprises ou administrations (reconnaissance du statut de travailleur et de créateur de l'enfant).

-Par un engagement social et politique des éducateurs, à commencer par l'action de dialogue à mener avec les familles.

-Par une action éducative globale et cohérente tendant à associer tous les travailleurs à l'activité des établissements dans l'optique de la mise en place d'une éducation permanente et visant à assurer l'harmonisation des attitudes et la complémentarité des interventions éducatives (aux niveaux scolaire, post-scolaire, familial).

-Par une gestion quadripartite (élèves, enseignants, parents, administration) première étape de l'autonomie des établissements.

C'est donc sur la base de ces objectifs que nous luttons, et nous répétons que dans cette perspective la mise en place progressive - non imposée mais facilitée par des modalités officielles - d'équipes pédagogiques constitue un moment stratégique important.

1.5. LES PARENTS A L'ECOLE ? VERS L'EQUIPE EDUCATIVE

L'équipe éducative regroupe toutes les personnes assumant un rôle dans la marche pédagogique de l'école.

Elle regroupe donc enseignants, enfants ou adolescents, parents, non parents, spécialistes, etc. qui, à un moment ou à un autre, avec des fréquences différentes, des rôles différents, interviennent dans les classes ou auprès de petits groupes.

Cette conception n'a rien à voir avec la définition donnée par le ministre Haby qui réduit cette instance à une tâche « clinique » : se pencher sur UN enfant et décider POUR LUI (et malgré lui ?) de l'ordonnance à prescrire...

On aura compris que pour nous l'équipe éducative a essentiellement vocation à s'impliquer dans la collectivité par un engagement dans le travail de l'école. C'est par l'écoute, l'aide, le compagnonnage, la participation active à un travail vrai qu'on mène une action éducative. Qu'on soit bien convaincu que les enfants, dans un milieu coopératif, ont une action stimulante et aidante les uns envers les autres et qu'ils sont au même titre que les adultes, co-éducateurs.

Cela pose clairement le problème de l'introduction des parents dans l'école.

Ainsi, il ne s'agit pas seulement de parler avec eux à la porte de l'école, de les réunir pour une réunion d'information ou dans le cadre des conseils d'école et comités de parents aux squelettiques attributions, mais de les associer directement à la tâche éducative scolaire.

Il nous faut préciser d'emblée qu'il n'y a pas actuellement unanimité dans notre mouvement sur ce problème.

Certains vivent positivement cette participation d'adultes non-enseignants (pas seulement des parents) à la vie scolaire. D'autres, pour des raisons qui tiennent à la nature de leur expérience pédagogique, à l'attitude des parents de leur école, se montrent plus réticents.

Et il faut bien admettre que le problème n'est pas simple et que le contexte socio-politique actuel entretient chez beaucoup de parents une conception étroitement autoritaire et mécaniste du travail à l'école. Après qu'ils aient longtemps été tenus à l'écart de l'école, peut-on accepter que, par réaction, les parents la déterminent maintenant ? Assurément non.

Voici donc quelques points de vue apparemment contradictoires sur cette question.

Tout d'abord, le témoignage d'un père dont les enfants sont scolarisés en école Freinet et qui a participé au travail de l'école.

Ce qu'ont fait les parents à l'école

Sur les cinquante familles, trente-cinq ont fréquenté les réunions de parents d'élèves qui, environ toutes les six semaines, faisaient le point sur la vie à l'école (horaire, transport, sécurité...). Les instituteurs y ont expliqué la pédagogie Freinet et les méthodes de travail de l'école.

En plus des expositions qui avaient lieu dans les classes pour les enfants eux-mêmes, une exposition des travaux des enfants de l'école a été organisée pendant deux semaines dans une salle de la ville. Les parents ont aidé lors de la mise en place et ont tenu des permanences pour les visiteurs.

Dix familles ont été, par ailleurs, très présentes dans les classes, aidant matériellement (secrétariat, dactylographie, travaux communautaires dans les quatre groupes-classes, sortie-enquête avec un groupe, conférences, aides dans les ateliers).

En moyenne, chaque jour trois à quatre parents étaient présents à l'école, intégrés dans les groupes-classes.

Pourquoi les parents à l'école ?

On pourrait se demander pourquoi avons-nous manifesté une telle ardeur pour entrer dans l'école ?

1. Une simple constatation sous-tend cette démarche

-Un instituteur même parfait (puisqu'on l'a défini, à l'école normale, comme un être exceptionnel...) n'a pas la même vue que les parents sur la vie sociale, politique et économique ; et même, s'il ouvre les yeux il ne peut prétendre, à lui seul, brosser les modèles de notre civilisation. Partant de la seconde constatation que l'enseignement donné reflète de moins en moins la réalité de la vie sociale, nous pensons naïvement que les parents par leur diversité posent les véritables problèmes de la société où sont plongés les enfants (qu'on le veuille ou non). Les parents sont la courroie de transmission vers la civilisation et sa complexité.

2. Nous partons d'une réalité : des enfants réels, des instituteurs authentiques et de vrais parents qui, au cours de travaux quotidiens, discussions fréquentes dans un terrain neutre «l'école» vont pouvoir essayer différentes attitudes sans aucun «risque». L'enfant dans le groupe-classe peut dire n'importe quoi, même si son père est là, car la présence d'autres adultes et enfants changera la relation, De même l'adulte n'a plus le devoir d'être parfait comme dans la cellule familiale. Alors que la cellule familiale et ses travaux quotidiens engendrent des relations d'autorité où les parents imposent le plus souvent leur vue, l'école peut permettre au contraire aux enfants comme aux parents d'essayer des attitudes. L'école peut être laboratoire où des comportements s'élaborent ou des caractères se forment sans problème de susceptibilité ou d'amour-propre.

Ainsi les enfants travailleront sur du concret. Dans tous les parents d'une classe de trente élèves nous aurons un échantillon réel de vie quant aux attitudes :

Il y aura alors en prise directe :

<i>les parents sympathiques</i>	<i>les parents chômeurs</i>
<i>les parents cons</i>	<i>les parents au travail inintéressant</i>
<i>les parents ennuyeux</i>	<i>les parents militants</i>
<i>les parents sévères</i>	<i>les parents pantouffles</i>
<i>les parents gâteaux</i>	<i>les parents aigris</i>
<i>les parents prolétaires</i>	<i>les parents bourgeois</i>
<i>les parents fauchés</i>	<i>les parents "télé"</i>
<i>les parents courageux dans certaines circonstances et lâches dans d'autres.</i>	

Comment le parent s'intègre-t-il dans le groupe-classe, quelle est sa position ?

1. Si un parent vient à l'école, il doit essayer d'avoir un statut de membre du groupe-classe c'est-à-dire de travailleur responsable d'une tâche pouvant l'amener à rendre des comptes à un enfant responsable de tout un projet. Ce point est important, cela ne veut pas dire que l'on y arrive du

premier coup, il faut persévérer. Avoir des relations de travail avec un groupe de quatre ou cinq enfants lors d'une enquête, par exemple, puis discuter de pied ferme sur la façon de présenter et enfin se plier à la volonté du groupe même si on n'est pas d'accord. Tout le problème du pouvoir est posé (Si j'en parle, c'est que je l'ai vécu !).

Je pensais être un libéral jusqu'au jour où j'ai eu à travailler un compte rendu d'enquête chez un boulanger avec cinq enfants dont mon fils. Pour une question bête de présentation de la conférence, je me suis surpris à vouloir imposer mon point de vue tout simplement parce que moi, adulte responsable (hum !) je sais mieux !... ou croyais savoir !...

2. Les initiatives et les demandes partent toujours du groupe-classe c'est-à-dire des **besoins des enfants**... On ne rentre pas dans la classe pour venir faire son numéro (fût-il brillant !) de spécialiste (poterie, danse, musique, théâtre...). Il faut comme l'instituteur se mettre à l'écoute des besoins du groupe. et ainsi on aide à réaliser les objectifs fixés par la classe.

« Tiens Jacques, viens m'aider à l'imprimerie ! »

« Je peux ranger la casse si cela t'arrange ».

« Dis explique-moi les multiplications à deux chiffres ».

Ainsi pas question pour le « parent » d'arriver en classe avec un plan de bataille qu'on suivra scrupuleusement, il volerait en éclats.

Le chemin, nous le découvrons ensemble par notre vie dans la classe, par nos contacts, on devient très amis avec certains enfants pas avec d'autres (n'est-ce pas un problème de communications normales). Si un enfant s'adresse à l'adulte sur un sujet quel qu'il soit c'est qu'il a déjà observé ou qu'il sait par le groupe qu'il aura une réponse. C'est pour cette raison, que l'approche de l'adulte **responsable a priori de son atelier** ne peut être compatible avec la demande du groupe.

3. Cependant, cela ne veut pas dire que les parents spécialistes possédant une haute technicité ne serviraient pas. Au contraire, je leur demande d'être patients. Qu'ils fassent l'approche globale en commençant par la connaissance du groupe telle que l'envisagent les enfants, de toute façon ils ne perdront pas leur temps, Après avoir vécu dans le groupe, ces parents découvriront alors, que les « enfants demandeurs » les saisiront tout naturellement.

4. Il ne faut pas que l'adulte devienne l'esclave à tout faire si une telle mésaventure arrive, il faut en parler au conseil.

5. On voit que l'intégration des parents est possible à tous les niveaux. Elle n'est pas réservée aux intellectuels, toute tâche demandée par le groupe peut être exécutée par un parent comme partie prenante de la communauté. Quand on est placé devant le problème, on tâtonne, on découvre à la même vitesse, **on apprend, on aide, on ne délivre pas son savoir**... ».

Mais, sans aller jusqu'à envisager leur participation au travail de l'école, les parents ne sont pas toujours aussi favorables à une pédagogie coopérative.

Voici le point de vue d'un enseignant Freinet isolé dans un établissement urbain de Belgique :

« Il y a surtout que notre pédagogie **dérange**. Dans les autres classes, il y avait des points de repère : les parents se souvenaient de leur propre scolarité avec bulletin, points, devoirs, conduite, premier, dernier, les au-mur, l'école des cahiers propres, des annotations en rouge, les copies cinquante fois, les coups de gueule, les je déchire, tu recommences, les distances fixes, l'école où l'on n'aime pas aller, l'école des silences, du silence, de l'ordre, de l'Ordre. Ils vous diront : « Mon fils est plus difficile cette année ». Ils voudront dire : « il me demande des pourquoi, il me sollicite, il n'est plus oui-oui ». Vous entendrez aussi : « Et plus tard alors ? Vous croyez que moi je m'amuse à mon boulot ? Il faut qu'il apprenne que le travail c'est pas drôle, qu'il y a des contraintes... , qu'on fait rarement ce que l'on aime... ». Et quand vous leur parlerez conseil de classe, point commun, ils vous diront : « et vous croyez que moi je décide quelque chose où je travaille ! On n'est pas chez les Chinois ici ! ».

Voilà sans doute une réalité plus répandue que la précédente, d'autant plus durement ressentie qu'on est seul parmi d'autres collègues traditionalistes. En outre, signalons qu'au-delà de cette incompréhension manifestée par certains parents, il n'est pas aisé de les intégrer - même lorsqu'ils sont favorables - au travail des classes : et si les enfants pâtissaient de leur présence ? Ainsi, en tout cas, l'analysent deux membres d'une équipe, ce qui constitue un peu le négatif du premier témoignage.

« L'an dernier, nous avons vécu cette expérience sous la forme suivante : cinquante six enfants de C.E. 1/C.E.2 et deux enseignants.

Nous tenions à préserver les enfants, aussi avons-nous dès le départ, fixé les règles du jeu :

1. Des enfants demandent une aide ; les parents ou autres adultes intéressés et compétents y répondent.

2. Des parents proposent une activité, les enfants intéressés y participent.

Si personne ne répond à la proposition, l'activité n'aura pas lieu.

De très nombreux ateliers ont ainsi fonctionné le samedi matin de février à juin.

Dans l'ensemble, les échanges qui répondaient à des demandes précises et ponctuelles de la part des enfants ont été riches. Un important apport de matériel, en plus de l'expérience des adultes, a certainement donné une dimension nouvelle à leur perception du monde.

Pourtant, avec le recul, cette expérience nous apparaît être assez négative.

En effet, le tâtonnement expérimental, très largement développé entre septembre et février a fait une chute dans les domaines d'intervention régulière des parents (électricité, cuisine, couture, photo, aimants, etc.). Le grand nombre de pistes de recherches s'est petit à petit, restreint.

Bien souvent, le tâtonnement des enfants a été escamoté au profit de la démonstration. Dès le début du troisième trimestre, plusieurs enfants ont refusé les parents et, au mois de juin, la grande majorité les refusait...

... S'il est peut-être nécessaire d'ouvrir ainsi l'école, il nous apparaît encore beaucoup plus important de protéger les enfants et de nous poser la question du bien fondé de l'entrée des parents dans la classe ou dans l'école sous cette forme. Certaines pratiques que nous voyons se développer autour de nous répondent assurément plus aux besoins des enseignants, aux besoins des parents et même aux besoins du pouvoir actuel, qu'à ceux des enfants... ».

Les parents travailleurs de l'école, ce n'est donc pas si évident que cela... du point de vue des enseignants.

Mais cela ne l'est sans doute pas davantage du côté des parents.

Assurément, il faut longuement s'expliquer avec eux et leur fournir des moyens de participer pour les mettre à l'aise. Sinon ne risque-t-on pas de rejeter une partie d'entre eux ?

« On nous dit très souvent que les parents ne viennent pas à l'école parce qu'ils auraient démissionné. Ce n'est pas quant à nous, notre analyse.

Certes il ne suffit pas de dire aux parents : « venez » pour qu'ils se précipitent. Par contre si nous créons les conditions de leur venue à l'école, nous changerons radicalement d'optique. Créer les conditions, cela veut dire :

*-Permettre à l'école de ne plus être le lieu où ne s'expriment que les seuls adultes qui savent **bien parler**... mais où s'expriment aussi (sans qu'il y ait hiérarchie des valeurs) les adultes qui **savent faire** (de leurs mains en particulier).*

-Que nous lancions l'idée d'activités pour adultes suffisamment larges et diversifiées pour qu'une majorité de ceux-ci aient envie de participer.

-Faire en sorte qu'ils restent en mettant en place des structures d'échange, de concertation, en leur montrant qu'ils sont nécessaires à la vie de l'école.

Il faudra expliquer souvent pourquoi et comment nous travaillons de telle ou telle manière. Il faudra exiger des parents intervenants qu'ils viennent dans nos classes plusieurs fois pour qu'ils apprennent à réfréner leurs interventions trop hâtives, qu'ils apprennent à écouter les enfants...».

Si nous avons si longuement insisté sur cette perspective que constitue la collaboration des parents (et des travailleurs nonparents) à l'école, c'est que nous sommes convaincus que, malgré les difficultés de la tâche, c'est bien par cette collaboration **en action** que l'Education populaire existera.

Actuellement, cela n'est pas sans nous conduire à émettre quelques réserves et plus particulièrement celles relatives :

-Au pouvoir des enfants dans l'école, dont nous estimons qu'il doit être solidement établi sur la base d'une pédagogie coopérative avant que les parents n'interviennent.

-Aux objectifs et modes d'intervention des parents et non-parents : s'agit-il de pallier les insuffisances de l'administration ?

s'agit-il de mettre en place une catégorie de sous-spécialistes (du travail manuel...) ?

s'agit-il de survaloriser le savoir des adultes au risque de renforcer ou de ré-introduire le dogmatisme ?

-A l'origine des participants, trop souvent issus des milieux bourgeois (disponibilité...), ce qui tend à reproduire les valeurs dominantes, et du même coup à dévaloriser encore plus les parents et activités des milieux prolétaires.

Nous en concluons que cette perspective suppose un long travail militant et un changement des mentalités et des comportements, ce qui exige que dans tous les domaines, chacun soit confronté à des modes de vie coopératifs : dans le quartier, l'entreprise, l'école... On constatera une fois de plus **qu'il ne peut être fait l'économie du changement politique en profondeur.**

I.6. L'ECOLE OUVERTE SUR LE MILIEU : LIMITES ET PERSPECTIVES

Le système scolaire et la mentalité de la société, l'un traduisant et appuyant l'autre, veulent que l'enfant soit maintenu dans le local scolaire.

Or ce local lui-même a des caractéristiques conçues en fonction d'un certain type d'enseignement : il s'agit d'emmagasiner un savoir fini qui n'est ni l'aboutissement d'une démarche, ni un point de départ. Toute l'architecture, toute la réglementation aboutissent à faire du bâtiment scolaire un endroit on ne peut plus mal conçu pour une appropriation expérimentale du savoir.

L'architecture et l'équipement sont inadaptés aux buts poursuivis par une pédagogie de la découverte. La législation sur les sorties scolaires est ambiguë. Ceux des enseignants qui, avec leurs élèves, ont réussi à aller dans ce sens et l'ont fait envers et contre ces obstacles parce qu'ils le voulaient très fort et parce qu'ils en avaient la force, mais la structure ne les a pas aidés et surtout elle ne les a pas sollicités à prendre cette voie.

L'école est un monde fermé qui ne laisse que très difficilement y pénétrer le non-enseignant qui pourrait apporter son témoignage : la réglementation existe et son application se fait tâtilonne dès que l'enseignant prend des initiatives qui paraissent tant soit peu hardies par rapport au statut de l'école dans la société. Sous prétexte de préserver l'enfant, on le maintient à l'abri des idées et des activités non conformistes. On l'oriente et on le modèle ainsi plus commodément.

Le maître actuel veut-il vraiment emmener ses enfants vers la découverte, vers l'étonnement, vers une appropriation expérimentale du savoir ?

Il est peut-être intellectuellement convaincu de la justesse et de l'efficacité de cette démarche mais ne se met-il pas malgré cela en état d'insécurité parce qu'il conduit les enfants vers un monde qu'il ne connaît que très mal ? Quel est l'enseignant qui connaît autrement que par des lectures, et encore, le monde de la production et du commerce, combien de maîtres savent comment naît une oeuvre scientifique ou artistique ? Combien savent comment travaille un chercheur dans quelque domaine que ce soit ? Combien d'entre eux ont été réellement impliqués dans un travail de production ou dans une recherche ? Qui a seulement vu des ouvrières et des ouvriers travailler à la chaîne ?

C'est là une insuffisance et une mauvaise orientation de la formation de l'enseignant. On fait de lui un enseignant mais pas un animateur de la découverte, de la création, de la recherche.

L'analyse du réel rend inévitablement nécessaire que l'on sorte de la salle de classe, que l'on quitte momentanément le bâtiment scolaire pour aller à la découverte, pour recueillir des informations.

Or dans la mentalité de chacun on a lié très fortement le fait d'apprendre à un local, à un bâtiment conçu tout spécialement à cet usage et à un spécialiste.

Pour apprendre, il faut aller à l'école, sous-entendu il faut se rendre dans le local approprié où on reçoit le savoir. Cette affirmation implique son contraire : hors de ce local on n'apprend pas.

Certes, cette mentalité se trouve ainsi présentée sous une forme très schématique, mais de nombreuses résistances aux enquêtes entreprises par les jeunes, aux visites, aux classes transplantées, aux stages sous des formes diverses n'ont pas d'autres sources.

Aux yeux d'une société et selon une idéologie dominante pour qui travail et plaisir sont antinomiques, quitter l'école c'est abandonner le travail sérieux, studieux, c'est se distraire, c'est la récréation, la détente, la fuite.

Et cela est perçu ainsi par les parents, par les enfants, et par les maîtres eux-mêmes, et y compris très souvent par ceux qui pratiquent ainsi et qui pour se justifier multiplient les précautions imposant aux enfants des tâches scolaires multiples. Les enquêtes, les visites, les explorations des enfants peuvent avoir des conséquences, et ont souvent des conséquences, sur le milieu, conséquences qui ne sont pas forcément acceptées par

ceux qui sont concernés.

Par exemple une visite d'entreprise peut diminuer la production momentanément, soit parce que la présence des enfants apporte une gêne dans le déroulement des opérations, soit parce que la visite mobilise une ou plusieurs personnes ; cette perturbation peut ne pas être tolérée ou tolérable dans une conjoncture de course à la production et au bénéfice. Les jeunes pourraient aussi porter un jugement sur les conditions de travail avant d'être pris dans l'engrenage !

Lorsqu'une entreprise reçoit des visites fréquentes, cet inconvénient devient tel, qu'elle se trouve dans l'obligation de charger une personne, si ce n'est plusieurs, d'accueillir et de guider les visiteurs. Cette personne est également chargée de donner les informations nécessaires (strictement contrôlées) car dans la structure actuelle des entreprises, il n'est pas concevable que chaque travailleur s'adresse aux enfants pour leur parler de son travail ; d'ailleurs dans de nombreuses entreprises le travailleur ne serait pas en mesure de le faire, étant donné que lui-même n'a pas été informé de l'utilité ou de la destination de son travail.

A l'opposé de cette situation on pourrait concevoir que chaque lieu puisse devenir un lieu où l'on apprend, que chacun, quelle que soit sa tâche dans la société, puisse communiquer le savoir qu'il a acquis par son expérience.

On pourrait concevoir que les jeunes agissent, prennent des responsabilités dans ces lieux pour les connaître et les transformer, qu'ils participent à des activités réelles diverses dans le milieu local, dans les entreprises, auprès des services publics. Pour ne parler que des liaisons à établir avec les municipalités, citons :

-Participer à l'édition d'un ou de journaux de village ou de quartiers.

-Participer à la vie culturelle locale : production pour les musées, les activités théâtrales, etc.

-Activités d'entretien des espaces verts, réserves d'animaux, protection de la nature.

-Etudes locales diverses (démographie, économie, activités culturelles, etc.).

On voit ce qu'actuellement une telle pratique peut rencontrer comme difficultés.

Malgré tout, nombreuses sont les classes et les écoles qui entreprennent des projets de travail en prise sur le milieu social, non seulement pour s'informer mais aussi pour agir sur ce milieu.

Il est évident que la systématisation de telles activités (conduisant en particulier à un travail effectif dans l'entreprise) soulève le problème des risques d'exploitation encourus par les jeunes - risques qui sont devenus une réalité pour la plupart des jeunes qui sont soumis à la loi Royer sur le pré-apprentissage. Un témoignage parmi d'autres :

« Hier soir, j'ai posé mon sac dans la cour et j'ai été me promener, et puis à ce moment, quand il est arrivé, le patron il a fouillé mon sac, il a regardé les livres, les cahiers, tout ce que j'ai fait en classe et puis il a vu le truc sur la législation, les lois et tout -ça... Alors quand je suis arrivé, eh ben il m'a engueulé parce qu'on faisait rien à l'école, on faisait rien que de la politique et puis tout ça... et alors je me suis pris une engueulade ».

Pour nous, il ne peut être question d'abonder dans cette idéologie de la « formation » individuelle sur le tas, où l'alternance ne sert qu'à camoufler un système d'exploitation. En régime capitaliste, on ne peut envisager un échange école-entreprise qu'avec certaines précautions : que cet échange soit le résultat d'un projet de groupe précis et limité dans le temps ; que le projet soit élaboré par les jeunes en collaboration avec les enseignants ; que le groupe ait tout pouvoir pour aménager ou interrompre le projet ; que les enseignants vivent l'expérience et garantissent, en permanence, la priorité de l'enrichissement éducatif, par rapport à tout impératif de production ou de profit.

Dans une perspective socialiste autogestionnaire, l'institutionnalisation de telles confrontations avec les réalités socio-professionnelles devra toujours comporter cette condition préalable que chaque individu, que chaque groupe soit responsable de la négociation à engager avec le lieu de production, pour participer à la production dans le cadre d'un projet coopératif lié à la formation générale.

Voici deux documents qui témoignent d'expériences vécues dans l'esprit coopératif défini ci-dessus ; il s'agit ici d'enquêtes-participation conçues comme un travail accompli par des élèves et des professeurs dans une entreprise agricole, industrielle ou commerciale et comprenant la participation à un travail suivi d'une enquête.

Compte rendu de notre expérience à la laiterie

« Nous sommes allés quatre camarades et moi, à trois heures trente du matin, pour travailler et nous rendre compte du travail d'un livreur. Il commence par se lever à deux heures du matin, ce qui est vraiment éprouvant. De plus il doit charger son camion seul, Il transporte à la main des yaourts et des fromages et, avec un petit chariot, les litres de lait. Il doit donner d'énormes coups de reins pour monter les lourds paquets dans son camion. Il charge aussi à la main les yaourts qui sont dans des cartons par trente. Quand il charge les produits, il place d'abord les produits frais au fond du camion, et ensuite les produits restant de la tournée précédente. Par cette organisation, il livre d'abord les produits de la dernière tournée, évitant ainsi de gaspiller; s'il reste des produits, ils ne seront pas périmés, et il agira ainsi à chaque tournée.

Il ne doit donc pas mélanger les yaourts, pour faciliter le déchargement et la livraison aux clients.

Il doit faire preuve d'une force étonnante. Il livre ses produits dans une zone qui lui a été confiée. Il fait sa tournée et s'arrête devant chaque magasin à livrer. Il regarde sur la porte, il y a une ardoise ou un bout de papier lui demandant certains produits. La commande inscrite sur le bout de papier avait été faite la veille par téléphone, mais il arrive que le commerçant change d'avis en dernière minute, en demandant des produits en plus ou en moins.

Le livreur doit donc prévoir de la marchandise en plus. Il arrive parfois qu'il n'ait pas assez de produits, il téléphone alors à la laiterie et demande à un camion de livrer des litres de lait ou autres au magasin réclamant des produits supplémentaires. Il continue sa tournée dans son secteur. Parfois, chez les commerçants qui sont en bonnes relations avec lui, il s'arrête pour prendre un café et bavarder. Puis il repart chez un autre client.

Généralement le livreur est comme un membre de la famille. Il vient chez ses clients et bavarder très amicalement. Mais certains clients sont très désagréables et il doit feindre la sympathie.

Après avoir été livrer ses produits (très tôt : vers quatre, cinq heures) chez les clients, il passe chez eux (vers dix heures) pour remplir les bons de livraison. Sur ces bons sont inscrits les produits fabriqués ou stockés à l'usine. Il redemande aux commerçants s'ils ne veulent rien prendre d'autre. Il fait son bon, inscrivant des nombres correspondant aux yaourts, litres de lait. Il remet cette facture au client et garde le double pour la comptabilité de l'usine.

Vers onze heures trente le livreur prend la route de Aytré et rentre à l'usine. Après être arrivé, il décharge les litres de lait, les yaourts, les fromages, les gâteaux de riz et tous les produits lui restant de cette tournée. Il compte le nombre de litres de lait restant, l'inscrit dans une colonne spéciale de la facture de la comptabilité et fait de même pour toutes les autres marchandises. Après avoir mangé avec les autres livreurs, dans un réfectoire commun, il repart chez lui pour dormir et récupérer les heures de sommeil perdues.

Il ne travaille que vingt cinq jours par mois. Il a quatre jours de congés et deux jours de plus pour plus de huit heures de travail. Son salaire de trois cent quarante francs par tournée ajouté à cinq pour cent (5 %) sur le prix total de yaourts vendus n'est pas négligeable.

L'expérience que j'ai vécue m'a vraiment beaucoup apporté, non seulement parce que j'ai travaillé avec le livreur mais aussi et surtout parce que je me suis rendu compte de l'importance d'un livreur dans une entreprise».

Un élève de 4e

Lettre des agriculteurs de Saint Julien de l'Escap aux élèves de 3e qui sont venus travailler chez eux.

« Eh oui ! mes amis ! nous sommes tous racistes ! Autrefois, on pensait racisme : problèmes des noirs en Amérique, en Afrique du Sud. Mais non, il y a des ghettos partout ! et les forteresses les plus difficiles à détruire, elles sont à l'intérieur de nous-mêmes, et les barrières les plus difficiles à franchir sont celles que nous avons construites avec nos idées préconçues.

Alors maintenant vous ne pensez plus que les paysans sont des péquenots crottés et bornés. Mais attention, n'idéalisez pas trop, il serait facile de vous faire toucher du doigt les difficultés du métier : les longues heures de travail harassant qui font que le soir à peine avalé le dîner, si vous voulez faire un peu de lecture, le journal vous tombe des mains et la tête de sommeil.

S'il fallait chiffrer les heures de travail dans l'année et par tous les temps, les soucis, la vache qui crève, la pluie qui gâche un foin prêt à être rentré, la grêle qui détruit la récolte.

Vous connaissez sans doute le poème de Rudyard Kipling : « Si tu peux voir détruire l'ouvrage de ta vie ».

Oui, c'est aussi comme ça qu'on devient un homme, en étant contrarié dans ses projets, déçu dans ses espoirs et c'est pour cela qu'il y a si peu aujourd'hui de gens dynamiques.

Mais vous, vous allez faire changer cela, vous allez montrer que l'école ne consiste pas seulement dans un rabachage de formules, mais dans un véritable apprentissage de la vie sociale qui dépasse les murs du C.E.S., les frontières de votre pays ».

Voilà des expériences parmi d'autres - enquêtes-participations, projets d'activités en groupe, stages, classes transplantées... - qui illustrent une nouvelle dimension du rôle de la formation et de l'école, qui témoignent d'une autre vision de l'enfance.

On voit également qu'une telle pédagogie porte en elle la nécessité d'un changement radical des conditions de travail, de vie et de mentalité de la société actuelle. C'est la finalité de l'activité humaine, la finalité de la vie qu'il faut modifier.

I.7. L'ÉLARGISSEMENT DE L'ÉQUIPE EDUCATIVE ET L'ACTION MILITANTE POUR UNE ÉCOLE AU SERVICE DES TRAVAILLEURS

Il nous faut maintenant préciser que l'action militante pour une autre éducation (et une autre société, les deux combats sont intimement liés), ne se limite pas au travail quotidien dans l'établissement scolaire.

On peut signaler la variété des actions entreprises par les militants de l'I.C.E.M. :

- Relations avec les syndicats (d'enseignants mais aussi ouvriers) motivées soit par des actions revendicatives communes (effectifs, équipes, stages, inspection...) soit par des approfondissements sur le problème de l'école.

- relations avec des associations familiales, des mouvements, des associations de parents, avec qui sont organisés des collectifs de réflexion, des classes ou écoles ouvertes, des réunions d'information...

Les initiatives sont diverses et vont des cours d'alphabétisation à l'animation d'ateliers d'art enfantin dans un hyper-marché, en passant par la réalisation d'expositions, de réunions débats, d'une fête, de week-end de réflexion ouverts aux parents, de réunions d'information avec des comités d'entreprise, ou par des actions de solidarité menées avec d'autres organisations (la répression, le nucléaire, etc.).

Il n'est pas possible de détailler toutes ces actions et il faut préciser que tous les militants et tous les groupes départementaux n'attachent pas la même importance à ces actions vers l'extérieur ou n'ont les mêmes ressources militantes pour les mener.

Néanmoins, cela constitue désormais une orientation suffisamment mise en pratique pour que devienne crédible la proposition d'une stratégie pour une éducation populaire.

Cette stratégie se définit essentiellement par le lien étroit qui doit exister entre les luttes des travailleurs dans la production et hors production, donc sur une base de lutte de classe.

Mais pour cela, il est indispensable et urgent de prendre conscience de deux réalités :

- **L'éducation doit être une oeuvre collective** et non plus le seul fait des « spécialistes », les enseignants.

- **L'école doit s'ouvrir au monde du travail** : il faut favoriser l'intervention des travailleurs au sein de l'école pour arriver, à terme, à un contrôle populaire.

Il faut sortir l'école de son « ghetto » coupé de la vie et œuvrer pour **de véritables équipes éducatives**.

Dans la perspective d'un socialisme autogestionnaire, nous nous prononçons, entre enseignants et enseignés, travailleurs (parents ou non) pour une élaboration collective, d'un projet éducatif global, de la petite enfance à l'âge adulte, dans la perspective de l'éducation permanente, prise en charge par les travailleurs eux-mêmes, intégrant l'ensemble des activités tant intellectuelles que manuelles et culturelles.

L'autogestion socialiste impliquera l'évolution, la remise en cause des enseignants « spécialisés » dans la transmission d'un certain type de savoir.

Ceci débouchera sur

- Un nouveau statut de l'enseignant : par exemple, sa place sera-t-elle toujours, en permanence à l'école ?
- Un nouveau statut du travailleur : plus de «bénévolat» mais une tâche éducative rémunérée car prise sur son propre temps de travail à l'entreprise.

Tout cela ne sera pas octroyé, mais conquis dans des luttes. Quelles sont ces luttes d'aujourd'hui, préparatoires à des actions de plus grande envergure ?

En Seine Saint-Denis :

«Vous ne trouverez ci-dessous ni une analyse ni un bilan simplement une évocation de quelques questions et pratiques... POUR CONNAITRE et APPRENDRE DU MONDE DES TRAVAILLEURS...»

POUR FAIRE CONNAITRE et ENRICHIR NOS PRATIQUES AVEC LES ENFANTS...

- Cette évocation balance entre 1968 et 1978...
- Elle est un appel au mouvement, aux autres groupes départementaux pour connaître d'autres bouts d'histoires...
- Elle se veut un des aspects de notre lutte pour une EDUCATION POPULAIRE...
- Pour commencer pensons peut-être à 1968 à la rencontre de ceux qui étaient déjà au «groupe Freinet» et de ceux qui y sont venus au sortir de Mai.
- Le groupe s'est d'abord tourné vers lui-même en tentant de VIVRE cette «pédagogie Freinet» en pratiquant les textes libres, les conseils...
- Il y avait (a) échange de pratiques, d'interrogations sur l'histoire du «groupe Freinet» parmi l'expression des CONTRADICTIONS suivant les engagements des uns et des autres, entre la «Politique théorie» venue de Mai et «l'expérience pédagogique» du groupe Freinet.
- Un stand à la fête de Lutte Ouvrière fut notre première sortie. Ce n'était pas un choix politique partisan, aucun «camarade Freinet» n'était à LO et même si...
- Nous utilisons l'expo du groupe de l'Oise. Peu de camarades se sentaient concernés, très peu participaient...
- L'année suivante il y a eu deux stands à LO et au PSU. Des travailleurs nous ont interpellés... La participation du groupe était encore insuffisante...
- Cette année l, nous avons invité des copains musiciens qui faisaient de l'animation de rue... une recherche commune pour l'expression libre...
- La troisième année, le groupe 93 a élaboré une expo avec des panneaux «techniques» et des panneaux «théoriques».
- Nous sommes intervenus aux deux écoles normales du département. L'expo y était affichée et nous sommes allés débattre de nos idées et pratiques...
- A la fête de LO il y avait beaucoup de camarades du groupe et ce fut le début d'autre chose.
- Autour du thème EXPRESSIONS LIBRES et POPULAIRES, nous avons organisé une rencontre entre des immigrés des Foyers SONACOTRA (trois ans de lutte aujourd'hui), des imprimeurs de L'IMRO (rencontrés au congrès de Rouen) et le groupe Freinet 93. Il y a eu des panneaux, un film, un montage audiovisuel, des chants, un bar, des discussions... Nous avons pris en charge l'organisation de cette rencontre (salle, tracts, affiches ...). C'était à Saint-Denis en juin 1977.
- Ce ne fut pas un succès peut être avons-nous vu passer une soixantaine de personnes. Ce fut surtout une amorce pour continuer le dialogue et la lutte avec les travailleurs. Se battre avec eux sur le front culturel n'est pas une chose simple dans cette société...
- Dans cette évocation, on voit très peu de ce contexte social de dix ans entre une révolte et un vote, des rencontres, des expériences, des échecs, de nos difficultés d'ETRE dans cette école, dans cette société même si on lutte en «Freinet».
- Aujourd'hui, il y a des projets... par exemple une rencontre d'EXPRESSIONS LIBRES et POPULAIRES avec Radio 93, les dègling's une librairie près de Saint-Denis, Banlieue de banlieue, journal d'expression libre du 93, d'autres collectifs locaux... Il pouvait y avoir des films sur l'école, la ville, la santé...

Dans le Finistère : un « collectif d'éducation populaire » à Brest

Tout commence en novembre dernier. Le groupe I.C.E.M. du Finistère organise deux journées pédagogiques sur le thème : «POUR UNE EDUCATION POPULAIRE». Plus de deux cents personnes venues de tous les azimuts sont présentes au débat organisé à Brest, le 26 novembre 1975 : des parents, des syndicalistes enseignants (F.E.N., S.G.E.N., C. F.D. T. -enseignement privé), des syndicalistes ouvriers, des lycéens, des étudiants, des militants des syndicats de famille (A.S.F., A.P.F.), des militants politiques, des membres de mouvements d'éducation nouvelle (I.C.E.M., O.C.C.E., G.F.E.N., C.E.M.E.A.), des psychologues, des médecins, des éducateurs, des animateurs sociaux, des rééducateurs... En somme, une mosaïque quasiment complète des gens motivés par les problèmes de l'éducation.

Dans neuf carrefours différents, on décape les idées reçues lui constituent encore le fondement de l'école. Au-delà des truismes, quelques propos éclatent :

« Les diplômés ne constituent pas le but essentiel de l'école qui doit d'abord favoriser l'épanouissement de l'individu ... »

«L'école ? Elle dure toute la vie ... »

«Je rêve d'une école qui respecterait l'enfant et l'aiderait à réaliser ses projets et non ceux de ses parents... »

«Pas d'éducation populaire sans l'appui des travailleurs... »

Au bout du compte, on aboutissait à un véritable procès de «cette école qui est UN PROBLEME DE SOCIETE».

Alors, s'arrêter là, sur cet éclairage ponctuel et relativement passif ? Non, se sont dit une poignée de militants de plusieurs organisations présentes.

«Il faut poursuivre notre recherche collectivement sans pour autant nier l'originalité de mes propres mouvements».

Ainsi naît un groupe de réflexion sur l'école et l'éducation qui dit d'emblée :

«Pas d'Education Populaire sans l'appui des travailleurs et des familles des travailleurs».

La toile de fond était placée. Restait à occuper la scène pour le «**COLLECTIF D'EDUCATION POPULAIRE**».

Il l'a fait au cours de rencontres régulières sur quatre thèmes précis :

-L'orientation.

-Le contenu de l'enseignement

-Le décloisonnement.

-La relation parents-école-travailleurs.

Au fil des discussions, les objectifs du collectif s'affirment. On vise trois «cibles» disent les responsables :

- Réfléchir à partir de nos expériences diverses et du besoin de dépasser une simple critique de l'école pour mettre sur pied un projet d'Education Populaire.
- Coordonner des actions que mènent les différentes organisations ou les individus en jouant, au besoin, un rôle d'impulsion.
- Mener des actions propres au groupe, en son nom.

Tout simplement, être critique et novateur dans la perspective nette d'une société socialiste autogestionnaire...

... Quinze à vingt-cinq volontaires allaient se retrouver à plusieurs reprises : le 23 janvier 76, le 20 février, le 16 avril, plusieurs fois en sous-groupes en mai et enfin le 4 juin...

... Peu à peu, l'I.C.E.M. (quelques camarades de Kérédem et d'autres écoles de Brest) qui avait été l'instigateur et l'animateur, s'est effacé et est devenu partie prenante de ce collectif au même titre que les autres. On a vu aussitôt d'autres membres de ce groupe animer à tour de rôle les réunions...

...-Le 12 juin, plusieurs camarades de ce collectif participaient à un débat organisé sur le thème «**POUR L'AUTOGESTION SOCIALISTE**» où ils ont rencontré d'autres gens branchés aussi sur le problème de l'Ecole et de l'Education. Mais le débat qui devait se dérouler surtout à partir des luttes et des actions en cours concernant, pour nous, le chapitre de L'ÉCOLE et de la CULTURE POPULAIRE s'est presque limité à ce constat des luttes menées par diverses organisations syndicales familiales, les syndicats ouvriers, les étudiants... et aussi de notre expérience d'équipe pédagogique à Brest. Nous avons demandé d'aller plus loin, Et c'est ainsi que le COLLECTIF D'ÉDUCATION POPULAIRE a été sollicité, ce jour-là pour être responsable de l'organisation et de l'animation d'un grand débat qui pourrait être le suivant : «**ÉCOLE ET AUTOGESTION**», qui doit se dérouler fin octobre ou début novembre.

Débat à résonnance nettement politique à coup sûr, allant sans doute vers :

-L'ouverture de l'école : vers quoi ?

-La prise en charge de l'école : par qui ?

-Le contrôle populaire de l'école : comment ?...

D'autres que nous mènent des combats parallèles, et c'est avec eux que nous pouvons espérer une prise en charge collective des problèmes d'éducation :

-Pour permettre à l'enseignant de jouer vraiment son rôle.

-Pour libérer l'enfant des aliénations culturelles.

-Pour rendre aux parents, travailleurs, citoyens la part de responsabilité qui leur revient.

La lutte sera longue, semée d'embûches, et elle exigera qu'on s'abstienne de tout idéalisme comme de toute démagogie. Comment peut-elle se dérouler ?

Structure	Implications	Rôle stratégique
-----------	--------------	------------------

1ère ETAPE

l'enseignant
-individu isolé
-technicien de l'éducation

-préparer la 2e étape par :

- des contacts personnels avec les non-enseignants
- des explications de sa pédagogie
- des interventions à l'extérieur
- en introduisant des intervenants, dans sa classe dans tous les domaines.

-il risque d'être :

- remis en cause dans sa pédagogie
 - en contradiction avec les demandes des parents
- amené à composer avec la culture dominante et l'école actuelle.

2e ETAPE

Le groupe
classe coopératif,
institutionnel, etc.

Pouvoir dans la classe partagé entre enfants et adultes
étape

-prend en charge le même type d'intervention que pendant la lère

-la défense de la pédagogie est bien mieux assurée : on peut permettre des interventions de la part de non-enseignants sur le contenu, sur les structures, sur la « réussite » etc.

3e ETAPE

La communauté
d'enfants (école
coopérative ou
institution-nelle)

Pouvoir autogéré partagé avec les enfants

Les groupes classes fonctionnent, décroissent-tient en charge les contacts entre l'école et les divers ou le quartier

-municipalité

-administration

-comités de quartier

-cellules politiques

-sections syndicales

-comités d'entreprise

-A.P.E.

-et aussi non organisés (animation etc.)

-les enseignants d'autres ordres (coordination des objectifs)

-les autres personnes assumant des responsabilités éducatives (ex : animateurs socio-culturels)

ses structures qui existent dans la ville

4e ETAPE

Collectif de ville ou de quartier

Ecole communauté faisant partie d'un tout-crédation d'une force de pression collective en vue de l'élaboration de la 5e étape

-école au centre des préoccupations du collectif et agissantes

-fonctionnement des groupes structurés, A.P.E., cellules et autres souci de regroupement des non organisés

5e ETAPE

Programme d'éducation populaire

-niveau d'intervention national

-contact avec les partis, avec les programmes politiques

-pression sur le pouvoir (mini-stère)

-élaboration d'un programme national

Schéma de la 3e étape : des rapports sociaux autour de l'école

I.8. UNE AUTRE FORMATION POUR TOUS

Il n'est question ici ni de reprendre les thèmes développés par les partis et les syndicats, ni de dresser un catalogue revendicatif, mais de mettre en valeur certaines pratiques actuelles à généraliser ainsi que certaines orientations.

I.8.1. ORIENTATIONS POUR UNE AUTRE FORMATION

A - La formation

Un processus de formation n'est pas chose facile à définir, trop habitués que nous sommes à confondre formation et inculcation. Or cette dernière, qui implique constamment un sujet PASSIF et, au mieux, réceptif, et un dispensateur ACTIF, n'a rien à voir avec ce que nous souhaitons, à savoir un processus tel que les différentes personnes en formation soient actives.

Cela ne signifie aucunement que nous nions l'évidence : que les quantités de connaissance, sur un sujet donné, varient considérablement d'une personne à l'autre, mais s'il y a formation, il y a activité réciproque, les questionnements de l'un allant à la rencontre du savoir de l'autre, et le savoir s'élaborant, se modifiant, par l'impact des questions qui, à la fois, l'interrogent et le mettent en doute.

C'est pourquoi il n'y a pas de formation initiale ni de formation continue... mais un processus permanent de formation.

Cela implique que le droit à l'innovation soit une pratique reconnue et encouragée et que l'éducation soit conçue en termes de « devenir », de « transformation » permanente, et non en termes de dons fixés une fois pour toutes, conception fataliste traditionnelle !

Pour cela, il est nécessaire que le milieu formateur admette de toute personne qu'elle peut changer et faire varier ses objectifs au cours du processus éducatif.

Le point de départ de toute formation consiste à inclure les personnes dans une structure de travail coopérative (classe, atelier, foyer... Cette structure est définie dans le chapitre Effectifs-Equipe pédagogique-Architecture).

La formation s'appuie en premier lieu sur la pratique qui alimentera des cycles de réflexion où cette pratique sera analysée de façon coopérative par le groupe. Si le groupe a, par exemple, besoin d'un outil théorique ou méthodologique, il fera appel à celle, à celui, qui le possède, que cette personne soit à l'intérieur du groupe ou à l'extérieur. Cela suppose donc une phase préalable de découverte, de communication, à l'intérieur du groupe, phase telle qu'elle permette à chacune, chacun, de découvrir les acquis antérieurs de toutes, tous, en dépit des timidités ou des jugements auto-dépréciateurs.

Chaque groupe reste responsable du contenu de sa formation, A l'intérieur de chaque équipe, des individus risquent de ne pas vouloir aller «aussi loin», ou de vouloir aller dans d'autres directions. Le groupe devra en tenir compte et tenter de résoudre ces conflits coopérativement, sans pour cela avoir recours à des procédés de contrainte. Dans cette perspective, toute personne dont les objectifs seraient tout à fait en contradiction avec ceux du groupe, au point de bloquer le processus de formation, pourrait se retirer pour entrer dans d'autres équipes plus en accord avec ses idées.

Cependant, pour empêcher les phénomènes de crispation d'un groupe sur lui-même, il est nécessaire qu'il y ait des possibilités d'ouvertures horizontales entre les groupes ; afin de permettre, aussi, que la régulation du processus de formation s'opère par des rétro-actions entre les différentes équipes.

Nous refusons les notions d'enseignant(e)/enseigné(e) et de formateur(trice) PERMANENT(E)S générateurs de hiérarchie. Mais on peut admettre des rôles provisoires s'ils répondent aux demandes du groupe. On peut également envisager qu'à l'intérieur des lieux de formation, des personnes assument un rôle d'animation à condition que ce soit pour une durée définie (deux ou trois ans par exemple) et dans un processus d'alternance entre un travail effectif sur le terrain et un travail d'animation.

La formation est une communication permanente et continue. C'est une recherche entre pratique et théorie, individu et groupe, groupe et groupe, besoins individuels et besoins sociaux.

Il est probablement nécessaire qu'à un moment donné du processus de formation un contrat soit conclu entre les différentes personnes du groupe, ou les diverses équipes, afin que des objectifs communs partiels soient explicitement définis.

Pour que pareil groupe coopératif fonctionne, il est nécessaire que la communication s'y instaure. Aucune forme de communication n'est proscrite, ni les communications affectives, ni les communications intellectuelles, ni les communications sexuelles, à condition que chacune, chacun, reste libre de ses choix et donc que le groupe ne fasse pas pression sur elle, lui.

B - Le centre de formation

1) Ce centre est créé en fonction :

- d'une aire géographique ;
- d'une concentration de structures éducatives ;

(exemple : un centre pour 30000 habitants ou un centre par circonscription en milieu rural).

2) Ce centre comprend :

- un maximum d'informations actualisées
- un rassemblement de matériel qui peut être utilisé sur place ou prêté,
- éventuellement, des animateurs(trices) provisoires.

3) C'est un lieu d'accueil :

- matériel (présence de crèche, restaurant, internat...),
- ouvert à tous, groupes, équipe, individu, éducateur(trice), enseignant(e), non enseignant(e).

4) C'est un lieu :

- d'accumulation d'échanges, des recherches produites dans les structures de travail (école, usine, famille...),
- d'épanouissement de l'individu,
- de recherche personnelle ou collective,
- de travail, mais aussi de détente, de rêverie (le « droit à la paresse » est à revendiquer car c'est un des moyens de prendre du recul par rapport à des pratiques concrètes).

C'est donc un lieu de vie.

5) Chaque groupe, chaque équipe, chaque individu restent responsables de l'utilisation du centre.

6) Ce centre de base-centre de formation n'est pas exclusif : il peut y en avoir d'autres, très diversifiés,

7) Ce centre est géré coopérativement par tous les travailleurs, travailleuses du centre (bibliothécaire, cuisiniers, techniciens...).

Les mouvements pédagogiques apporteront une partie de l'information mais n'auront pas de statut de formateur, même s'ils en assument, provisoirement, le rôle, selon les modalités définies plus haut.

C - Les spécialistes

Nul(le) n'est propriétaire d'un savoir. Tout savoir acquis doit être transmis à la demande d'un groupe, d'une équipe, d'un(e) individu ou « mis en réserve » - au centre de formation. Le non-respect de cette règle est le refus d'un travail coopératif.

Le (la) spécialiste est celui (celle) qui a eu, à un moment donné, le besoin d'approfondir un thème, un sujet, une pratique... que cette pratique, ce thème soient manuel, corporel ou intellectuel.

Un(e) spécialiste doit être intégré(e) dans une **structure de travail**. Il est lié au processus général de formation : pratique, réflexion, recherche, hypothèses théoriques, pratique, réflexion, etc.

Dans un groupe, tout le monde doit avoir une compétence reconnue et apprendre à la communiquer sans « faire à la place ». Faute de cette reconnaissance des compétences multiples de tous les autres, les compétent(e)s valorisé(e)s secrètent, à leur insu, du pouvoir. Le groupe doit toujours être vigilant afin que les changements provisoires de statut n'entraînent pas des prises de pouvoir ou des hiérarchies nouvelles.

Toute évaluation et contrôle d'un travail ne peuvent être assumés que par la structure de travail. En aucun cas des manques ou des erreurs ne peuvent entraîner de sanction. Mais ils sont pris en compte par la structure. de travail.

D - L'éducation permanente

L'éducation scolaire, la formation technique, la formation permanente, l'éducation par les loisirs doivent constituer un ensemble éducatif cohérent visant au développement équilibré de l'individu.

Une politique démocratique en éducation devra s'orienter vers une conception de l'école, centre communautaire, dont les locaux sont utilisés à plein

temps, ouvert aux travailleurs, aux associations. **L'école sera le lieu de vie collective où ouvriers, artisans, paysans, artistes interviendront.** Elle sera le lieu culturel du village, du quartier, par l'organisation de clubs de création, de documentation. L'Université, l'enseignement technique, par leurs laboratoires, leurs ateliers, aideront les travailleurs désireux de poursuivre ou de commencer leur formation.

L'Ecole de demain, intégrée à la vie de la cité deviendra une authentique maison de la culture, un centre d'éducation populaire, parmi d'autres centres culturels.

La formation permanente devra cesser d'être un service utilitaire ayant pour seul objectif d'adapter la main d'oeuvre à la conjoncture économique.

Autant qu'une fonction de perfectionnement dans l'exercice du métier, elle doit assurer un rôle culturel émancipateur.

Pour cela, tout en partant de la demande du travailleur en formation, demande actuellement souvent centrée sur le perfectionnement en vue d'une élévation dans le système social, il est nécessaire de favoriser un climat de libre expression qui permette un inventaire des besoins et une démystification de ce que l'enseignement a de plus traditionnel,

Cet ensemble de pratiques (alternance des rôles d'éducateur et d'éduqué, formation centrée sur les motivations, le vécu et les possibilités des intéressés, prise en charge par soi-même et par le groupe...) est seul susceptible d'introduire à la permanence de la formation, ou chacun devient sujet de sa formation et non objet parce qu'aliéné à un système économique qu'on ne maîtrise pas et où gagner plus signifie surtout consommer plus et plus mal.

Chaque travailleur devra pouvoir librement gérer ses temps et son plan de formation qui seront rémunérés, et disposer d'un temps global de formation continue complémentaire de la formation initiale d'autant plus grand que sa formation initiale aura été plus courte (ce qui revient à raisonner sur un temps global de formation valable pour tous, mais différemment réparti suivant les situations individuelles).

Les finalités profondes de la formation sont clairement exprimées par les intéressé(e)s dans ce court témoignage :

« L'avantage que nous avons peut-être avec les adultes c'est qu'en mots simples et directs, ils savent exprimer ces changements qu'en eux la formation a suscités. Ces changements, nous pouvons les observer souvent immédiatement par le comportement dans le milieu de vie et de travail, quand ils nous annoncent qu'ils vont continuer à lire ou à se réunir une fois le stage terminé, quand nous les voyons suivre les réunions du conseil municipal de leur cité, critiquer une émission de télé ou un film, participer à une action pour l'amélioration des conditions d'habitat, dialoguer avec leurs représentants syndicaux qui reconnaissent : « Dans cet atelier, où il y a eu de la formation, on discute maintenant ».

Quand elles nous disent : « Moi, j'ai un fils qui va au lycée, il y a beaucoup de choses que je peux discuter avec lui. L'autre jour, j'ai été voir ses professeurs, j'ai pu me permettre de discuter avec eux. Avant je n'osais pas ».

« Moi, je voyais faire un peu de grammaire, un peu de calcul, essayer de se sortir un peu de notre coin de cancre de v'la longtemps, et c'était tout... »

« Au début, on était réticentes, on disait : « Le professeur va se moquer de nos bêtises, il nous a acceptées telles qu'on était ».

« Pour moi, ça a été une réponse à un tas de besoins que je ressentais plus ou moins bien, mais que j'ai découverts au Centre Promotionnel : ce contact des unes avec les autres : on s'apportait les unes aux autres, parce que, si il nous manquait des choses au point de vue scolaire, on a tout de même une expérience de la vie, et cette expression orale et écrite qu'on avait perdue, parce qu'on était trop restées chez nous ».

« Elles se sont rendu compte qu'elles pouvaient s'organiser. Elles ont pris du recul par rapport à leurs problèmes personnels ».

Alors on se rend compte que la formation permanente, ça peut aussi être une réalité, une conquête à protéger et à amplifier, dans le sens de la continuité et de la globalité chères à Freinet »..

1.8.2. L'EXEMPLE DE L'ALPHABETISATION

Un certain nombre des préoccupations évoquées en 1.7. à propos de l'élargissement de l'équipe éducative trouvent leur illustration concrète dans l'action menée par de plus en plus de camarades auprès des travailleurs migrants.

Les principes que nous avançons à propos de l'alphabétisation sont ceux que nous retenons pour les travailleurs migrants, leurs enfants qui sont dans nos classes, les autres travailleurs en formation continue ; en définitive, ce sont ceux que nous défendons pour toute tâche d'éducation :

- Respect des motivations des travailleurs : c'est à partir des problèmes concrets apportés par les intéressés eux-mêmes que doit se faire tout apprentissage (lecture d'enseignes, d'emballages alimentaires, relations avec les commerçants, le patron, correspondance avec la famille et d'autres groupes de travailleurs...).

- Respect des cultures d'origine expression sur la base de ces cultures et échanges culturels avec les moniteurs.

- Respect de la personne par une pédagogie de groupe et l'entraide.

- Refus des ghettos : ouverture des groupes ethniques, et non pas cloisonnement par communautés.

Le travail d'alphabétisation conduit, dans les meilleures conditions, à une profonde communication culturelle entre les personnes impliquées (car il ne s'agit pas seulement d'apprendre à lire et à parler aux étrangers, mais d'analyser avec eux leur vécu, d'apprendre d'eux en retour leur culture, leur langue...).

Il passe aussi par l'ouverture de l'école, y compris pendant les heures scolaires, et laisse entrevoir quelle pourrait être l'action culturelle à mener dans un quartier, avec la participation de toutes les couches de la population ; dans une école au service de tous les travailleurs : cette maman maghrébine qui a appris à lire dans une des écoles de la Villeneuve de Grenoble, en même temps qu'elle participait aux travaux des enfants en est une vivante illustration, et un exemple parmi d'autres.

Une camarade nous parle du travail qu'elle mène avec d'autres en Savoie :

« En face d'une alphabétisation efficace, « audiovisuelle » (livres, matériel), payée en heures supplémentaires dans le cadre de la nouvelle loi, « les FREINET » que nous sommes sont liés aux immigrés pour d'autres motifs : gosses en classe, luttes locales pour le logement, les conditions de travail, les accidents du travail.

D'où amitié, expression libre, démystifier le LIVRE, pour nous, pour eux.

On écrit quoi ? Les noms, les adresses - la famille - le boulot - le racisme.

On parle : des femmes (celles du ciné, de France, de Là-bas) de Dieu (ramadan, alcool...) - des élections ici, là-bas - de la télé - des matches - des bagnoles - des commissions.

On a besoin :

- de B.T. Adultes : le pays géo-politique, histoire - économie, la condition d'immigré, le droit au travail. (On pourrait les faire : par échange entre équipes. Mais c'est très difficile : les gars ne viennent au maximum que trois fois par semaine pendant six mois.
- de matériel pas cher, de photocopie,
- de lettres mobiles petites, plates, serrables, capitales, script, cursives.

Ça ne peut pas être bien gentil, l'alphabétisation.

Ces gens-là viennent dans l'école (c'est interdit... maladies) après la classe et même pendant ! Et si on les fait rentrer, si on explique aux enfants, l'urgence qui les a amenés ? S'ils s'adressent aux enfants, disent leur nom, ceux de leur famille, l'écrivent en arabe ou turc au tableau ? S'ils nous apprennent à compter, si on sort des grandes photos de leur pays ?

C'est toujours des maîtres «marqués» qui font de l'alphabétisation : révolutionnaires mal vus du maire, de la police, des patrons et de l'administration.

Quand ils en parlent, c'est quelquefois technique, c'est surtout indignés (tracts) ou quêteurs (grèves),

L'ECOLE - APPRENDRE - notre culture, simplifiée à l'usage de travailleurs manuels, à leur niveau, ou :

Pourquoi sont-ils là ? Malades ou accidentés ? Mal logés, étrangers, manuels ? Chômeurs chez eux, et ici, et désormais comme beaucoup de français ? Pourquoi ça coûte cher, pourquoi les contrôles de police ? Pourquoi le racisme ?

Ces questions ne sont pas celles d'un caté révolutionnaire à inculquer à des nouveaux nés (qui refusent en bloc). Elles naissent chaque jour des soucis partagés, des actions, démarches, échecs solidaires. Et encore quand nous voient-ils au travail manuel douze heures par jour ?».

Et ainsi conclut l'auteur d'un autre témoignage

« L'enrichissement humain d'une telle expérience ne se décrit pas. Nous avons quitté le chantier d'alphabétisation avec l'esprit et le cœur bien plus ouverts qu'en y arrivant. Nous avons redécouvert la valeur d'un sourire, de la disponibilité, du partage, de la simplicité.

Sentimentalisme généreux ? Sûrement pas car ces découvertes se sont accompagnées d'une prise de conscience politique concernant les structures d'injustice où les travailleurs se trouvent».

Cette culture vivante partagée, peut-elle croître pour devenir celle d'une école populaire, l'école de la continuité et de la globalité, ouverte à tous ?

C'est en tout cas le sens du combat collectif de notre mouvement.

II. - Revendications de l'I.C.E.M. pour une éducation populaire

L'I.C.E.M. présente, tout en les résumant, un certain nombre de revendications sans lesquelles on ne peut espérer de véritable changement de l'école et de l'éducation.

Tout projet de transformation de l'école comportera une série de mesures visant à modifier notamment :

- l'organisation de l'école, l'animation des établissements,
- les programmes, les examens, l'orientation,
- la formation des enseignants,
- l'inspection, et à apporter les conditions nouvelles de fonctionnement (effectifs - architecture - matériel éducatif).

De même tous les problèmes doivent être examinés sous l'angle de l'éducation permanente afin de ne pas isoler l'école des organismes qui prendront son relais et du milieu social dans lequel elle est intégrée.

Tout d'abord, nous présentons une série de revendications regroupées dans une «plate-forme revendicative minimum» ; ces mesures ont été considérées comme étant celles qu'il convient de mettre en oeuvre immédiatement pour ouvrir la voie à un changement éducatif en profondeur.

Cette plate-forme sera complétée par d'autres revendications présentées dans une seconde partie.

II.1. REVENDICATIONS DE L'I.C.E.M. POUR LA CONSTRUCTION DE L'ECOLE DU PEUPLE

L'école n'est pas une oasis, un endroit privilégié en dehors des conflits sociaux, elle est traversée par la contradiction entre ceux qui oppriment et ceux qui sont opprimés.

Estimant qu'une société socialiste authentique ne peut se construire avec des individus aliénés, l'I.C.E.M. appelle tous ceux qui luttent contre l'exploitation et aider de toute leur force à la transformation de l'institution scolaire, l'un des lieux de reproduction des clivages sociaux et de l'idéologie dominante et autoritaire. Mouvement engagé de longue date dans la lutte contre l'aliénation culturelle et l'oppression des jeunes, l'I.C.E.M. considère que rien ne changera profondément dans l'école - et au-delà dans la société toute entière - si ne sont pas combattus l'impérialisme culturel et l'autoritarisme d'une hiérarchie soucieuse de préserver un ordre moral, culturel et politique révolu.

La plate-forme que nous présentons aux forces de changement de ce pays n'est pas exhaustive : elle ne prétend pas exposer toutes les transformations possibles ; loin d'être idéaliste, elle s'appuie sur un ensemble désormais important de luttes et de solutions trouvées dans la lutte ; en cela, ces propositions s'inscrivent dans la démarche habituelle de notre mouvement : expérimenter, puis aménager le milieu, l'institution pour créer les conditions du changement. Nous pensons que les solutions proposées sont de nature à ouvrir la voie vers une école véritablement populaire, dans un contexte politique dont la volonté serait de généraliser à tous les niveaux de la vie sociale et professionnelle les orientations coopératives qu'elles contiennent.

II.1.1. - L'ORGANISATION DE L'ÉCOLE

Toutes les dispositions officielles (durée du cursus scolaire, âges normatifs, programmes rigides par années/matières, cloisonnement des degrés d'enseignement...) sont autant de conditions qui contribuent à figer l'institution dans un rôle normatif, ségrégatif, sélectif.

Nous considérons qu'il est urgent de redéfinir les notions de programmes, de contrôle, de handicap et de retard qui fondent les pratiques de rattrapage ségrégatif.

A cet ensemble d'innovations doit correspondre une réorganisation de la scolarité par cycles.

Nous affirmons notre attachement à un tronc commun véritable, sans sélection par l'âge.

Nous croyons à la valeur de classes hétérogènes (âges niveaux), à effectif limité, conçues suivant l'esprit d'une pédagogie de réussite par l'expression libre, le travail de groupe et l'individualisation du travail, opposée au principe des « groupes de niveau » qui, sous couvert d'égaliser les chances nivellent les classes.

A - L'ORGANISATION PAR CYCLES

Nous proposons une organisation de la scolarité selon des cycles de plusieurs années.

Il n'y aura plus de maître attaché à une classe, mais une école fonctionnant en décroisonnement par ateliers, groupes, etc. Dans ces groupes-là, dans le cadre d'une pédagogie coopérative telle que nous l'avons déjà définie, chaque enfant évoluera à son rythme.

A.1. Organisation par cycles et pédagogie coopérative

Cette organisation par cycles permettra :

- Un travail d'équipe des maîtres appelés à confronter leurs pratiques, leurs objectifs, leur connaissance des enfants et de la progression de chacun, le fonctionnement des échanges entre groupes...

- L'hétérogénéité des groupes : l'abandon du système cloisonné classe/programme permettra des regroupements variés, des enfants de capacités et d'âges différents étant mêlés en permanence ou dans le cadre d'activités spécifiques. Dans le cadre de cycles et d'une pratique **coopérative**, l'hétérogénéité est une des solutions aux échecs scolaires en raison du brassage de capacités, de compétences, d'intérêts qu'elle entraîne, et donc de l'attitude d'entraide coopérative qu'elle encourage.

- La souplesse des apprentissages, actuellement compromise, sinon empêchée, par les conditions d'effectifs et de programme.

Ainsi en est-il de la lecture dont l'apprentissage mécanique et rigide engendre tant d'échecs irréversibles, mais qui pourrait être abordé sans angoisse et avec succès par tous si l'objectif n'était pas d'abord d'apprendre à lire à tout prix avant sept ans. Ce qui est dit de la lecture est à appliquer aux autres apprentissages.

Il conviendra de prendre en compte la diversité des rythmes et niveaux d'expressions et d'acquisition non seulement entre enfants du même âge mais chez un même enfant (actuellement, « être du niveau de sa classe », c'est réaliser de bonnes performances de qualité équivalente dans des disciplines différentes, faire parcourir le programme à tous et au même rythme étant la devise d'un enseignement qu'on croit sérieux alors qu'il n'est qu'absurde et élitiste).

Mais la reconnaissance de ce droit à la différence doit s'accompagner de toutes les stimulations et aides différenciées : valorisation de toutes les formes d'expression et de réussites, lesquelles ne sont pas seulement du domaine du langage oral et écrit, promotion de pratiques et d'outils qui favorisent l'individualisation du travail, les travaux de groupes aux buts divers et volontairement assumés par les intéressés (production, recherche, renforcement...), l'auto-évaluation du travail.

Toute autre conception qui envisagerait la scolarisation comme une pratique devant à tout prix amener chacun à un niveau-type d'acquisition à un âge donné ne consisterait qu'à perpétuer la ségrégation tout en prétendant la détruire : c'est en ce sens que nous dénonçons l'illusion et même la mystification du soutien pédagogique, centré sur les seules matières dites fondamentales et leur apprentissage normalisé.

A.2. L'orientation

Dans cette conception d'organisation par cycle, les enfants et adolescents auront été confrontés en permanence avec le milieu social et professionnel de par l'ouverture de l'école aux interventions extérieures (parents - non parents - travailleurs syndicalistes...) et par leur participation, en collaboration avec les adultes, au monde du travail (il conviendra de définir dans quelle mesure et à partir de quel âge, tous les jeunes pourront être associés systématiquement à la production dans un but de formation sociale et technique).

Une orientation positive (et non plus comme c'est très souvent le cas actuellement selon le hasard ou la fatalité) sera rendue possible par la conjonction de trois facteurs :

- non-hiérarchisation du prestige des tâches et des salaires,

- pratique continue, tout au long de la scolarité d'activités d'expression, de production et d'échange avec le milieu social,

- participation continue (progressivement accentuée au cours de la scolarité) aux activités socioprofessionnelles (enquêtes participation, stages en entreprises, etc.) dont l'objectif ne sera pas de former à un métier, mais de permettre l'information, la participation et l'analyse critique au niveau de la vie sociale et professionnelle.

Les notions de durée normale d'études ou de norme d'âge ne devront pas déterminer le moment de l'orientation d'un individu. L'orientation interviendra lorsqu'on aura bénéficié de la somme d'informations nécessaires et démontré les capacités indispensables à l'orientation envisagée.

B - LES PROGRAMMES ET LE CONTROLE

Actuellement définis par année scolaire, les programmes devront être fixés par cycles en référence à des objectifs d'acquisition de comportements, de capacités, de savoir-faire faisant une place essentielle à l'initiative, à la production, à la libre expression et la libre recherche, à la vie sociale des jeunes.

Il est important que ces programmes par cycles ne soient pas présentés selon des progressions rigides et étanches mais comme des inventaires ouverts de propositions de travail, d'activités, de savoirs, de pouvoirs, donc d'objectifs concrets matérialisant les finalités concernant chaque âge. Le milieu éducatif stimulant (activités, équipement, relations) permettra aux enfants de prendre en charge, d'explorer selon des sens et des rythmes variés, dans le cadre d'activités à caractère global, l'ensemble des propositions de travail qu'aucun programme ne peut prétendre résumer.

Il importe en effet de rompre avec une conception intellectualiste et encyclopédiste de la culture. Il ne peut y avoir une culture spécifique à chaque moment, mais une culture de la vie, rejetant la parcellisation et le cloisonnement du savoir, les ségrégations (travail intellectuel et travail manuel). Il ne peut y avoir des apprentissages nobles et sérieux, et d'autres considérés comme secondaires, la plupart du temps négligés, parfois totalement niés.

L'éducation technologique, l'éducation artistique, l'éducation manuelle, l'éducation corporelle, physique et sportive, les activités coopératives doivent trouver leur place naturelle, dans un horaire qui ne peut pas être découpé arbitrairement en tranches indépendantes.

Au cours de l'école commune, l'éducation manuelle, puis professionnelle et technique, sera pratiquée par *tous les élèves*, à égalité de niveau et de dignité avec d'autres disciplines.

Mais nous refusons de dissocier le savoir scolaire et l'apprentissage (fût-il professionnel) de l'initiative créatrice du jeune et de la culture de son milieu.

L'orientation scolaire populaire entraînera les enseignants à ouvrir leur classe sur le monde moderne et l'environnement immédiat. Les enfants et adolescents puis les adultes doivent disposer des moyens de connaître et de comprendre les événements de leur temps : le monde du travail, les institutions sociales, économiques, syndicales et politiques, l'actualité scientifique, technique, artistique ou sportive. Une place importante sera réservée aux cultures régionales.

Ainsi, durant toute cette école, commune, l'enfant puis l'adolescent, pourra jouer de toutes ses possibilités, épanouir sa personnalité, pour pouvoir lui-même choisir enfin, en toute connaissance de cause, une fonction sociale qu'il reconnaît lui-même adaptée à ses potentialités et à ses désirs.

Comme toute conception des programmes et des contenus, celle que nous définissons ici suppose une pratique du contrôle qui lui corresponde en ne trahissant pas l'esprit et les objectifs poursuivis dans les apprentissages.

En ce sens des programmes étroitement centrés sur la connaissance abstraite, mécanique et mémorisée trouvent leurs compléments naturels et efficaces dans la notation et les examens, puisque l'objectif n'est autre que de favoriser soumission et sélection.

Nous rejetons globalement

- Les fausses acquisitions de l'apprentissage collectif qui ne fait la part ni de l'affectivité, ni des cheminements intellectuels, ni des référents culturels des individus et des groupes.
- La notation toujours subjective, injuste, infantilisante, outil de sélection et de répression.
- La réussite aux examens classiques qui n'est pas un critère d'épanouissement individuel, de connaissance de soi, de réussite sociale future.
- La technique même de l'examen qui présente de nombreuses aberrations (utiles au système...)
 - recherche des automatismes pour réussite à tout prix, sclérose de la créativité,
 - grosse part laissée à la chance,
 - contrôle du résultat obtenu et non de l'effort fourni,
 - contrôle du « savoir » seul, les pouvoirs étant négligés,
 - grande proportion d'échecs, ce qui engendre des méfaits psychologiques et traduit une sélection sociale antidémocratique.

En liaison avec les programmes définis plus haut, nous proposons, pour l'ensemble de la formation permanente, qu'on adopte un système de contrôle en conformité avec les objectifs d'apprentissages et les objectifs politiques opposés au bachotage et à la sélection d'une élite. S'apparentant à ce que l'université a adopté sous le vocable d'unités de valeurs, ce que nous proposons en diffère cependant par de nombreux points. Sous le nom de Brevets et Chefs d'OEuvre, les militants-chercheurs de l'Ecole Moderne ont mis sur pied un système de contrôle et d'évaluation qui fait appel à l'appréciation de l'individu, du groupe, de l'enseignant.

Dans le cadre de programmes qu'il conviendra de compléter, d'affiner, ces brevets sont ainsi caractérisés :

- Non-hiérarchisation des connaissances intellectuelles et manuelles,
- Recherche constante d'amener l'enfant et l'adolescent à une réussite qui sera source de satisfaction et d'un nouvel effort (graduation en plusieurs étapes si nécessaire),
- Recours à des activités réelles qui ne sont pas spéciales au milieu scolaire,
- Appel à la créativité, en premier lieu manuelle,
- Contrôle du travail exécuté par la communauté scolaire organisée en coopérative.

Une expérimentation et une concertation massives seront nécessaires :

- Pour dégager en quoi et comment les activités nées de la vie, des désirs des enfants et adolescents, dans tous leurs aspects, introduisent à des savoirs actuellement implicites, car trop ignorés (et pourtant indispensables. Cf. les expériences fondamentales).
- Pour affiner la tonalité propre à chaque cycle (par exemple quelles sont les expériences à vivre, les savoirs à assimiler, indispensables à des acquisitions ultérieures).
- Pour préciser le degré d'intégration de l'école à la vie sociale et professionnelle selon les cycles.
- Pour définir la nouvelle forme de contrôle adaptée aux objectifs poursuivis.

Aux examens-couperets qui ferment les portes en cas d'échec et se contentent de constater des insuffisances, il faut substituer un contrôle positif tout au long de la scolarité. Un contrôle qui ne soit plus formel, mais qui s'intéresse en profondeur. Un contrôle qui apprenne à l'élève, à l'étudiant à s'auto-évaluer avec l'aide de l'équipe éducative (laquelle comprend les autres élèves). Au contrôle magistral, à la notation, outil de sélection et la médiation du groupe-classe. A l'examen couperet nous opposons des brevets capitalisables dans le cadre d'une action de formation permanente, supports d'une orientation basée sur des compétences acquises dans un climat de dialogue, d'écoute, de concertation prenant en compte toutes les composantes des personnalités, toutes les ressources des individus ou des groupes sociaux librement constitués. Ce contrôle ne sera réellement possible et juste que dans une société égalitaire où il n'y aura plus de division capitaliste du travail.

II.1.2. - LE DROIT AUX EQUIPES PEDAGOGIQUES

Des enseignants se regroupent en équipes pédagogiques pour :

- Vivre la coopérative quotidiennement à tous les niveaux.
- Approfondir dans la continuité leur pratique pédagogique (homogénéité de l'enseignement pour les enfants, autoformation professionnelle pour les adultes).
- Assurer la sécurité psychologique des enfants et des adolescents, (déblocage - apprentissage - expression).
- Favoriser l'autonomie des individus et des groupes.
- Réduire les risques d'échecs scolaires.

Une équipe pédagogique n'est pas la simple juxtaposition de plusieurs enseignants, ni de plusieurs classes. L'équipe suppose une entente préalable sur un projet pédagogique dont les implications pratiques sont constamment réajustées en fonction des analyses et des bilans établis régulièrement par les intéressés (enfants - adultes).

La pratique quotidienne de la vie coopérative :

- Implique une remise en cause de tout système hiérarchique.
- Fait éclater les structures classiques de l'école.

L'équipe pédagogique est un outil de rupture, un jalon indispensable vers l'équipe éducative (enfants - adolescents adultes : enseignants, parents, non parents), un instrument de transformation de l'école dans le sens d'une communauté éducative.

Nous réclamons le droit pour les enseignants de constituer de vraies équipes pédagogiques, dans le cadre d'une politique visant à passer du système hiérarchique à responsabilités individuelles à un système coopératif à responsabilité collective.

Toutefois, la réalisation de ces équipes dépend d'un certain nombre de conditions minimum à obtenir dans l'immédiat.

A - CONDITIONS ADMINISTRATIVES

1. Nous demandons la reconnaissance du droit à travailler en équipes (même partielles au sein d'un établissement), en dehors de tout statut expérimental, ce qui implique :

- Dans le second degré, le droit reconnu aux enseignants de décider collectivement de la répartition des classes afin de permettre à ceux qui le désirent de travailler en équipe avec le même groupe d'élèves.
- Dans le premier degré, de faciliter le regroupement au sein d'un établissement d'enseignants assurant une continuité pédagogique sur plusieurs années ou travaillant en décloisonnement, de façon à favoriser l'extension des équipes partielles actuellement non reconnues.

2. La mise en place d'équipes couvrant l'ensemble d'un établissement ou d'une unité autonome au sein de l'établissement, peut seule permettre l'accès à une autre forme de responsabilité collective.

Dans cette perspective, nous demandons :

A.1. Conditions de nomination

- Qu'une solution technique soit trouvée pour que les équipes puissent se créer, travailler avec les moyens nécessaires (en priorité les écoles où exercent des équipes déjà constituées, écoles neuves, écoles ouvertes, nouveau C.E.S., etc.).
- La nomination groupée des membres de l'équipe, à l'exclusion de toute candidature isolée.
- Que le renouvellement d'un des membres de l'équipe ou l'élargissement de l'équipe (par la création de postes supplémentaires) ne remette pas en question la continuité de la pratique pédagogique ni la cohésion de l'équipe.

Nous demandons que soient mises en oeuvre des modalités de nomination collective permettant la constitution et la continuité des équipes.

A.2. Conditions de fonctionnement

Nous demandons aussi :

- Le droit à la formation continue des équipes.
- Le droit à la concertation pendant le temps de travail.
- Le droit à chaque équipe de déterminer sa structure de fonctionnement, se répartissant les tâches de gestion, d'administration, d'animation et de relation avec le milieu, en coopération avec toutes les instances composant l'équipe éducative. (Rotation des tâches pour supprimer la hiérarchie qui peut s'instaurer au niveau du savoir et de la spécialisation). L'enseignant coordonnateur, choisi par elle parmi ses membres, renouvelable périodiquement sera son porte-parole devant l'administration. Décharges ou postes supplémentaires sont gérés par l'équipe.
- L'abandon du système actuel d'inspection.

B - CONDITIONS D'EFFECTIFS

Nous remettons en cause la notion d'un adulte par classe ayant un certain nombre d'élèves.

Nous demandons aussi que soit reconnu le pouvoir responsabilisant des enfants.

A l'école élémentaire, nous souhaitons des unités correspondant à un effectif de 100 élèves au maximum pour six postes au minimum ; à l'école maternelle des unités correspondant à un effectif de 50 élèves au maximum et trois postes au minimum. Sur les gros établissements primaire et secondaire, dans un premier temps, nous demandons la constitution d'unités autonomes d'une centaine d'élèves sous la responsabilité d'une équipe.

C - CONDITIONS MATERIELLES

L'architecture et l'équipement doivent être pensés en fonction des besoins de l'équipe : locaux à usages multiples en nombre suffisant, facilement modelables par des cloisons et un mobilier fonctionnel.

- Locaux plus spécialisés pour la documentation, tels que bibliothèque, sonothèque... pour les ateliers, les expositions, les laboratoires... et pour les maîtres. L'isolation thermique et phonique ne doit pas être oubliée !
- Environnement extérieur : espaces verts, aires de jeux.

Les équipes pédagogiques doivent avoir la possibilité d'introduire à plus grande échelle tous les outils qui leur sont nécessaires.

Enfin, il est bien évident que l'équipe revendique l'autonomie et l'initiative dans l'établissement et le quartier nécessaire à sa pratique, (révision totale de la responsabilité civile et administrative des enseignants) ainsi que des moyens financiers suffisants.

II.1.3. - LA FORMATION

La formation n'est pas à confondre avec l'inculcation, laquelle implique constamment un sujet passif, et au mieux, réceptif, et un dispensateur actif ; ceci n'a rien à voir avec un processus de formation qui suppose que les différentes personnes en formation soient actives.

Dans cet esprit, nous mettons en garde contre une conception trop étroite d'une « formation de haut niveau » supposée satisfaite si elle se déroule dans le cadre et selon les pratiques et les critères d'évaluation de l'université actuelle. L'on ne peut nier l'importance de contenus scientifiques. Mais de tels contenus ne peuvent se réduire à des connaissances à assimiler, dans le cadre étroit de spécialités étanches : l'appropriation de contenus conceptuels opératoires (modifiant la personne globale) suppose une démarche totalement différente de celle actuellement en vigueur dans l'université. Ceci implique :

- que la formation ne soit pas confondue avec l'information, l'inculcation visée ci-dessus,
- que la formation s'organise selon une alternance pratique-théorie systématique,
- que l'on ne hiérarchise pas formation initiale et formation continue : en réalité, il ne peut y avoir de processus de formation que permanent. En ce sens, le but du centre de formation ne peut plus être la préparation à un examen,
- que soient remis en cause la hiérarchie et les blocages engendrés par la permanence des formateurs, à laquelle il convient de substituer des tâches d'animation de durée limitée dans un processus d'alternance entre travail effectif sur le terrain et travail d'animation.

S'agissant plus particulièrement des enseignants, il convient de préciser :

- que le droit à l'innovation doit être une pratique reconnue et encouragée, l'éducation étant conçue en terme de « devenir », de « transformation » ,
- que la continuité, la permanence de la formation doivent être rendues possibles par la constitution d'équipes gérant leur formation,
- qu'au centre de formation, chacun doit vivre les situations, les relations, les modalités d'apprentissage qu'on veut mettre en oeuvre aux autres niveaux d'intervention : en particulier vie coopérative, appropriation active des savoirs, considération positive des personnes,
- que la formation professionnelle est incluse dans un processus global de développement des personnes, condition d'une mutation des réflexes, des mentalités, des statuts des enseignants,
- que la formation des enseignants ne saurait être séparée de la formation des autres travailleurs.

Ceci est à traduire :

- Dans les activités de formation qui doivent mêler toutes les approches de la réalité sociale (travail, stage en entreprise, implication dans la vie locale, etc.).
- Dans la vocation des centres de formation appelés à accueillir les travailleurs de tous les horizons professionnels, pour leur formation propre, pour participer à la formation des autres travailleurs.

D'une manière générale, nous demandons

-Une définition nouvelle des lieux de formation, à concevoir selon une structure éclatée (les lieux de formation ne se résument pas à un lieu spécialisé), et comprenant un centre de formation (centre de base) créé en fonction d'aires géographiques ou de concentration démographique (1 pour 30 000 habitants par exemple).

-Que les centres de base soient gérés coopérativement et offrent :

- un maximum d'informations actualisées,
- un rassemblement de matériel (à utiliser sur place, à prêter),
- des animateurs, animatrices provisoires,
- un accueil : crèche, restaurant, hébergement...

Ces centres seront ouverts à tous, groupe, équipe, individu, éducateur, enseignant, non enseignant.

-La prise en charge de l'organisation des stages par les stagiaires : tant au niveau des objectifs, des contenus que de la gestion matérielle et organisationnelle.

-Le droit pour les personnes ou les équipes de choisir leur lieu de formation (le centre de base n'étant pas le seul lieu de stages possible), qu'il s'agisse d'établissements scolaires, d'entreprises, de facultés... Le choix d'un tel lieu, donc le type d'aide souhaitée, est lié aux objectifs que se fixent les travailleurs concernés.

Seule une réflexion et une action de masse associant enseignants et non enseignants permettront la transformation profonde de la formation. Ceci implique qu'on éclate les pouvoirs, actuellement détenus par la hiérarchie, au niveau de toutes les instances éducatives. Celles-ci auront à définir, mettre en œuvre et auto-évaluer leur projet éducatif dans une liaison permanente avec les orientations définies coopérativement aux autres niveaux de responsabilité.

II.1.4. - L'INSPECTION

Beaucoup d'enseignants vivent le problème de l'inspection en dehors de toute réflexion coopérative conséquente :

- soit parce qu'ils ont su - ou pu - construire individuellement un rapport de force en leur faveur,
- soit parce qu'ayant affaire à des inspecteurs libéraux ou progressistes favorables (ou récupérateurs) vis-à-vis de leur pédagogie.

Ces enseignants(tes) font la règle de leurs rapports personnels et refusent de reconnaître ou sous-estiment dans son ensemble le rôle **anti-coopératif** de la fonction même de l'inspection.

Libéral ou répressif l'inspecteur est un supérieur hiérarchique **qui ne pratique pas**, chargé de contrôler et de mettre une note à l'enseignant dans le cadre de visites ponctuelles, inopinées et espacées et même dans le second degré presque toujours complètement inconnu par les enseignants.

Freinet a toujours déclaré que le rapport hiérarchique était incompatible avec une conception coopérative de l'école.

Ce rapport gêne considérablement **tout tâtonnement, tout droit nécessaire** à l'erreur de l'enseignant non pas aidé et soutenu par des pairs mais jugés dans un rapport au mieux paternaliste parce que inspecteur et inspecté, ont dès le départ un statut qui les oppose.

La pratique et la réflexion concernant le travail coopératif et l'autonomie nécessaire de l'enfant doivent être reconnues à l'adulte dans un esprit autogestionnaire conséquent.

Dans ce sens l'inspection doit être supprimée en s'appuyant et en généralisant des expériences et des luttes qui existent déjà en développant notamment :

- le pouvoir et la vie coopératifs de l'enfant,
- le travail en équipe des enseignants,
- l'intervention permanente des travailleurs, parents ou non, concernés en tout premier lieu par l'éducation, à généraliser progressivement.

Ces trois facteurs appuyés sur le développement des mouvements et de la réflexion pédagogiques constituent le seul soutien critique réel dont ont besoin les enseignants.

II.2. AUTRES REVENDICATIONS

II.2.1. - PRINCIPES ET CONDITIONS DE FONCTIONNEMENT DE L'ECOLE

1) Nous n'envisageons l'école de demain que dans le respect intégral de la laïcité, **les fonds publics étant réservés à l'enseignement public**. Une société démocratique doit refuser tout endoctrinement, toute ségrégation et toute reproduction des privilèges.

2) L'ensemble des fournitures scolaires, des activités relevant du système éducatif, des transports scolaires, doivent être subventionnés par l'Etat, de manière à aboutir à la **gratuité de l'école**, à tous les niveaux.

3) Tous les efforts devront tendre à donner à l'éducation sa plus grande unité, en permettant une **réelle continuité dans l'action éducative**, en fonction de la finalité de l'école, par les méthodes pédagogiques utilisées, par l'établissement des liaisons entre les divers ordres d'enseignement (école maternelle, école élémentaire, collège, lycée, éducation permanente).

4) La mixité : Elle doit être généralisée dans tous les établissements, y compris au niveau de l'enseignement technique. Un effort particulièrement important sera réalisé pour permettre aux femmes d'avoir accès généralement à la formation continue, aux stages ayant soit un caractère professionnel, social ou culturel.

5) Pour une autonomie toujours plus grande des établissements : La centralisation excessive des règlements et des décisions doit être supprimée par une loi cadre, assurant les coordinations et régularisations indispensables (architecture programmes - évaluations) non par un renforcement des échelons hiérarchiques intermédiaires (les chefs d'établissements par exemple) mais par l'instauration d'un climat général de concertation et de coopération.

Il faut reconnaître l'initiative à l'échelon local comme une qualité et non comme une anomalie effrayante, et pour cela reconsidérer les hiérarchies universitaires, en s'attaquant au problème de la centralisation autoritaire et bureaucratique de l'Etat.

Il faut faire confiance au sens des responsabilités des enseignants, des parents, des travailleurs, des élus locaux.

L'unité pédagogique ouverte sur le milieu, est le plus sûr moyen de stimuler l'initiative, hors de tout contrôle tatillon et de toute réglementation draconienne.

Mais un système éducatif même décentralisé doit reconnaître à chaque éducateur le droit à la liberté pédagogique que ne peut aliéner toute forme de pression administrative, politique ou extérieure.

C'est à la base, dans les classes et dans les écoles, et non dans les bureaux, que se fera la recherche pédagogique, d'autant plus efficiente qu'elle se fera en liaison avec les centres départementaux d'éducation, de formation et l'Université.

A tous les échelons de la vie scolaire, les mouvements pédagogiques d'éducation nouvelle, seront associés et non encadrés. Ils seront garants de toute évolution pédagogique sérieuse de l'école.

6) L'école maternelle

-Revendications générales.

L'abaissement des effectifs à 25 élèves est un objectif à atteindre dans les délais les plus brefs, l'idéal à rechercher étant un effectif de 15 enfants par éducateur.

Comme tous les niveaux d'enseignement, l'école maternelle a besoin d'un personnel formé au contact des recherches contemporaines dans les domaines scientifiques, psychologiques, sociologiques et pédagogiques. Ce personnel doit être mixte comme aux autres niveaux.

La pratique pédagogique à l'école maternelle doit assurer la valorisation de tous les enfants, relativiser la place des activités abstraites et notionnelles pour au contraire s'organiser autour d'activités concrètes et réelles vécues quotidiennement, par les enfants. Ne pas favoriser la compétition et donc la sélection dès avant six ans doit être un objectif permanent d'une école maternelle populaire.

7) Les écoles rurales

a) Nous revendiquons **le droit pour chaque enfant de vivre et travailler dans son milieu naturel qu'est son village**. C'est en y agissant, c'est-à-dire en y vivant, que l'enfant pourra le connaître, ce qui lui donnera les moyens de le maîtriser. C'est une des conditions nécessaires à la structuration et à l'épanouissement de l'enfant.

Les écoles de campagne doivent être maintenues.

Nous demandons la ré-ouverture de celles que le pouvoir a fait fermer, en violation du respect de la laïcité partout où l'enseignement public n'est plus présent.

b) **L'implantation de la préscolarisation en milieu rural est une nécessité** urgente pour les petits ruraux, les plus défavorisés des écoliers. Les solutions retenues doivent satisfaire les conditions optimum d'équilibre physiologique et psychologique des enfants :

-Pas de transport ou peu si nécessaire.

-Réduction de la journée scolaire par l'instauration d'une continuité éducative, tous les temps de présence à l'école étant conçus comme des temps d'éducation (accueil, repas...).

-Construction et aménagement de locaux agréables et fonctionnels (restaurant scolaire, salles d'expression corporelle, de repos et de toilette).

c) **Le ramassage scolaire**, souvent établi bureaucratiquement, au mépris de la fatigue de l'enfant, de son épanouissement naturel dans son milieu et des frais réels des familles **doit être remis en question**.

Il a souvent pris une telle ampleur que l'on doit s'élever contre sa généralisation abusive dans des conditions d'horaires, de confort, de santé, de sécurité trop souvent scandaleuses.

Les regroupements pédagogiques constituent une des causes de ce développement des transports scolaires ; pour cette raison et bien d'autres (déracinement, contacts parents-enseignants difficiles, désimplication de tous vis-à-vis de l'école...) la lutte pour la sauvegarde de l'école du village devra être préférée à la solution de rechange, souvent illusoire qu'est le regroupement pédagogique.

d) **Nous défendons le principe de la classe unique**, lieu privilégié de l'épanouissement de l'enfant. La classe unique en pédagogie Freinet ne demande pas plus d'aptitude qu'une classe ordinaire puisque l'enseignement y est individualisé.

Elle permet le brassage des enfants, donc leur éducation réciproque par imprégnation, une socialisation effective, une vie coopérative continue, qui entraîne le plus souvent une insertion active dans le milieu, provoquant en retour l'intervention de celui-ci dans la vie de l'école.

Par des échanges de travaux d'enfants et de groupes, on brise l'isolement traditionnel de l'individu et d'autre part on supplée à l'inconvénient majeur de la classe unique qui fait que l'enfant s'adresse toujours au même adulte en un même lieu.

En procédant de la sorte, on effectue une véritable rupture par rapport aux normes scolaires habituelles (divisions artificielles en tranches du temps, des catégories d'âge et **de la pédagogie**).

La pédagogie devient réellement décloisonnée et homogène. Le suivi affectif dans la vie de l'enfant existe véritablement.

8) Classes transplantées

Les classes vertes, classes de neige, classes de mer, ne devront plus être, l'exception, mais elles seront généralisées, grâce à l'attribution des crédits nécessaires à leur fonctionnement.

9) Le calendrier scolaire

Le problème de l'étalement des vacances se posera à l'avenir avec plus d'acuité.

Il sera certes nécessaire d'assouplir les emplois du temps et le système des congés scolaires, non pas en tenant compte des intérêts financiers particuliers, mais des besoins réels des populations.

Toute formule de réorganisation du calendrier scolaire doit tenir compte en premier lieu, des besoins de l'enfant. Elle doit faire l'objet d'une étude approfondie avec consultation des parents, des syndicats, des élus locaux,

10) Les moyens culturels non scolaires

Enfin, d'une manière générale, parents, enseignants, travailleurs doivent être entendus pour tout ce qui peut toucher la jeunesse dans le domaine des communications de masse : presse, spectacles, télévision.

11) Les loisirs

La société nouvelle sera une société éducative. Les loisirs s'orienteront vers une forme de culture vivante, opposée à la «culture» de pure consommation sécrétée par les systèmes commerciaux actuels.

Le droit aux loisirs ne sera plus réservé à une minorité, mais étendu à tous les adolescents, à tous les adultes.

L'Etat doit prendre en charge l'organisation des loisirs.

a) Dans le cadre d'une «politique de l'enfance», il sera élaboré un plan d'équipement socioéducatif visant à la création systématique de centres aérés, de haltes garderies, de crèches, de jardins d'enfants à la sauvegarde des espaces libres, à l'équipement d'installations destinées aux enfants dans les groupes d'habitations.

b) L'Etat subventionnera :

-les centres de vacances : de neige, de mer, de campagne

-les centres de loisirs : clubs de voile, de canoë, d'escalade, clubs sportifs, chantiers de travail ;

-les centres d'animation culturelle et artistique.

C'est durant toute sa vie que l'individu doit pouvoir trouver accès aux voies de la culture.

Les associations populaires, aidées par l'Etat, prolongeront naturellement le rôle de l'école.

II.2.2. - ORGANISATION MATERIELLE DE L'ECOLE

1) L'architecture scolaire

D'une manière générale, jusqu'à nos jours, l'architecture scolaire a été conçue en fonction d'une pédagogie magistrale, d'une pédagogie du

simulacre.

A la pédagogie moderne, doit correspondre une architecture moderne adaptée aux besoins de l'enfant.

En un premier temps, il sera mis fin définitivement aux établissements gigantesques, déshumanisés et anonymes, que sont actuellement la plupart des écoles françaises, l'école ne comportera plus les salles de classe rectangulaires traditionnelles, mais des équipements plus adaptés aux modes d'organisation nouvelle.

Comme dans le cadre actuel des écoles à aire ouverte, encore peu nombreuses, le jeu des cloisons permettra le travail en équipe, le décroisement des classes et des activités. Un mobilier fonctionnel (tables mobiles, meubles à trois ou quatre faces, meubles de classement et d'expérimentation...).

Dans cette école, des lieux permettront à l'enfant de s'isoler pour travailler seul, ou en petit groupe ; des salles permettront les réunions de plusieurs groupes. Seront prévus des lieux pour la documentation (bibliothèque, sonothèque), pour les ateliers, les laboratoires (audiovisuel), des coins-nature...

L'espace accordé aux enfants sera un élément primordial de leur épanouissement. Il devra leur permettre de profiter de la nature, de s'adonner à des activités de plantations, de jardinage et d'élevage, ainsi qu'aux jeux, qu'aux activités physiques et sportives.

C'est ensemble, qu'architectes, enseignants, élèves, administrateurs, organisations culturelles, travailleurs, élus locaux, donneront leur avis sur la façon dont l'école et la vie scolaire s'inséreront dans le quartier ou le village.

L'architecture scolaire restera toujours suffisamment souple pour s'adapter aux multiples fonctions de l'école, et des transformations à venir.

2) La modernisation de l'enseignement implique une **nouvelle organisation matérielle** et par conséquent les crédits d'équipements et de fonctionnement nécessaires, lesquels ne peuvent plus être distribués selon le bon vouloir des municipalités, ou selon les moyens dont elles disposent : l'Etat doit subvenir aux besoins de l'éducation sous toutes ses formes, à tout âge, en tout lieu.

3) L'élaboration des commandes de matériel, l'utilisation de ce matériel, seront fonction d'une **gestion coopérative** de l'école par les enfants et les adultes.

4) Le mobilier scolaire actuel, uniforme et dépersonnalisé devra faire place à un mobilier diversifié, léger, amovible, de faible encombrement, conçu en fonction de classes fonctionnant en ateliers, pouvant décroiser.

5) D'autres outils de travail

Le matériel didactique prévu pour que tous les élèves fassent le même exercice en même temps doit faire place à un matériel d'expérimentation plus souple laissant aux élèves une plus grande initiative. Les fichiers autocorrectifs, les livrets programmés permettent à chacun de travailler à son rythme, en se corrigeant lui-même. Ils seront développés.

6) Une autre documentation

Par sa conception même, le manuel, livre unique de sa spécialité entre les mains des élèves, est l'instrument d'un dogmatisme. On peut en dire autant du cours télévisé présenté par certains comme une formule d'avenir.

Le jeune a droit à une information variée dont la confrontation permettra une plus grande objectivité. Plutôt que de donner à tous les enfants le même manuel, la classe ou l'école doit posséder son fichier documentaire, sa bibliothèque, sa sonothèque. Ce sont là les outils d'une véritable éducation, sous réserve que la liberté de choix des documents entrant dans la classe soit totale.

Une reconsidération des droits de reproduction devra permettre de reproduire à des fins éducatives pour un groupe d'élèves tout extrait de livre ou d'enregistrement, tout document.

7) Le matériel nécessaire aux multiples activités éducatives outillage diversifié, moyens de reprographie et d'impression, carton, papier, bois, peinture... sera disponible en quantité suffisante et mis à la disposition des divers groupes, dans une salle accessible à tous, ou dans plusieurs salles, tenu par des responsables.

L'enfant éprouvera d'autant plus le besoin de se servir d'un outil pédagogique que celui-ci sera rangé sous sa responsabilité, d'où la nécessité d'un mobilier adapté aussi bien au rangement des outils qu'à leur utilisation.

Ce n'est que dans un cadre de vie fonctionnel, accueillant, psychologiquement favorable que l'ensemble des outils et des techniques pédagogiques modernes pourront prendre leur valeur totale.

AU-DELA DES REVENDICATIONS, MENER UNE ACTION QUOTIDIENNE A LA MESURE DE NOS EXIGENCES

La stratégie, les revendications, que nous venons d'exposer s'enracinent dans des pratiques concrètes, actuelles. Il n'y a là ni vœux pieux, ni idéalisme mais synthèse d'actions militantes qui s'intensifient et d'orientations qui s'affinent.

Pour l'illustrer, nous terminerons par trois témoignages. Trois exemples de luttes parmi d'autres, dont nous n'avons pas l'exclusivité - auxquelles nous avons collaboré ou qui se sont développées sur la base de nos pratiques de rupture :

- **Lutte pour le droit à l'expression libre des enfants et adolescents** et contre la répression orchestrée par les nostalgiques du fascisme culturel et politique.

- **Lutte pour la sauvegarde d'une école rurale.**

- **Lutte pour conserver les acquis nécessaires au travail en équipe** et à une pédagogie de la réussite.

1. L'affaire de Douvres (Calvados) : l'expression libre menacée

En novembre 1970 dans la classe de notre camarade Michel Vibert, un adolescent de 16 ans fait un essai d'outrance verbale. Après un cours de sciences naturelles sur la digestion, il assimile dépeçage, possession et communion mystique. Il présente à ses camarades un texte qu'il a voulu brutal, comme il a lu précédemment des textes sur la moto, sur l'amour, sur Dieu, sur la liberté. La classe réagit calmement et ne s'intéresse pas à ce texte outrancier. Un adolescent, comme tant d'autres, a raconté en toute confiance un fantasme passager à une classe aidante comme nous en souhaiterions tant. Aucun drame, aucun scandale. La classe et l'auteur dépassent aussitôt ce moment et le fantasme fait place à la vraie vie (la vie qui compte aussi hélas ! des atrocités),

Mais cela, c'est la vie saine et équilibrante d'une classe **Freinet**, pas celle du CDR local. Des adultes ayant appris l'existence de ce texte utilisent un adolescent pour le recopier, en diffusent des photocopies jusqu'à la préfecture et, voyant qu'enquête faite, l'administration ne trouve rien à reprocher aux enseignants, tentent d'ameuter une certaine opinion publique.

Bien entendu nous sommes totalement solidaires de nos camarades que nous soutiendrons moralement et financièrement jusqu'à la condamnation des calomnieurs, mais à vrai dire ce n'est pas leur cas personnel qui est le plus grave.

Ce qui est plus grave à nos yeux c'est que des adultes aient pu s'arroger le droit de dérober ce texte d'un carnet personnel, de l'exhumer du passé psychologique d'un adolescent pour le livrer avec une indignation malsaine à la page des faits divers. S'il existe une condamnation du viol, elle doit flétrir non celui qui écrit le mot, mais celui qui violente la pensée d'un adolescent, celui qui risque d'inquiéter la classe sur sa santé morale.

Adolescents de Douvres, vous devez savoir que, dans cette histoire, vous avez été les plus sains et les plus équilibrés. Autour de votre professeur, vous avez su d'emblée situer les problèmes à leur vrai niveau qui n'est pas celui de la presse à scandale.

Qu'on ne nous dise pas qu'il fallait empêcher la lecture d'un texte outrancier, susceptible de choquer certains élèves. Qu'y a-t-il de commun entre le texte imaginaire d'un camarade qu'on connaît bien et les agressions érotiques et sadiques de la publicité, de l'actualité ? Comme il aurait été plus dangereux qu'un tel texte soit véhiculé en sous-main, comme il arrive si souvent dans une autre ambiance éducative. La chance des adolescents de Douvres, et de tant d'autres classes Freinet, c'est qu'un éducateur véritable maintienne, en toute clarté, les problèmes à leur vraie valeur sans dramatiser mais sans avilir.

Ce qui est grave, c'est la préférence généralisée de l'hypocrisie sur le dialogue, de la répression sur la liberté. Un jeune Algérien dit-il comment il ressent son état d'étranger ? Scandale ! il n'y a pas de racisme en France. Des adolescentes disent-elles leur besoin de liberté et d'amour ? Qu'on les fasse taire ! Ce qui compte, ce n'est pas de pouvoir amener les jeunes à approfondir ce qu'ils pensent, à faire parfois la part de l'exagération face aux réalités ; non, il faut censurer. Peu importe ce qu'ils pensent, l'essentiel est qu'ils se taisent... jusqu'à un autre mois de mai.

Ce qui est grave, c'est que la diffamation caractérisée d'un établissement public ne suscite pas de réaction immédiate de son ministère de tutelle.

Pour notre part en tout cas nous ne laisserons pas étouffer le réel scandale de Douvres qui se situe hors du C.E.G.

(Editorial de L'Éducateur n°16 de mai 1971)

Nous avons à reparler de l'affaire de Douvres. Après que les responsables du S.N.I. aient reçu au ministère des paroles d'apaisement, la pétition d'une poignée de « parents » (les guillemets indiquent qu'il n'est pas nécessaire d'avoir enfants dans l'établissement pour mener campagne) a motivé l'envoi par le même ministère d'un inspecteur général, je devrais dire d'un juge d'instruction. Nous ignorons quelles seront les conclusions mais par avance nous les récusons. Quand, sous l'effet d'une pression incontestablement politique, une administration déjuge sa première enquête, elle perd tout crédit d'impartialité. Même si ce déplacement d'inspecteur général n'était qu'un os à ronger, lancé en pâture aux ultras, ce serait un geste de trop ; aucune concession n'est à faire aux calomnieurs.

Nul ne nous fera croire, en effet, à l'incompréhension de quelques parents choqués par un texte libre, sinon comment expliquer que leur prétendue indignation ait su hiberner de novembre à mars ? N'est-il pas plus vraisemblable que des ennemis jurés du climat libéral régnant au C.E.G. de Douvres, aient après bien des recherches trouvés, lors de la diatribe publique sur le plan Rouchette, le terrain favorable à leur bataille, la calomnie restant comme partout l'arme conventionnelle.

Malheureusement, malgré les charges au clairon d'une section d'académiciens, le terrain ne s'est pas révélé assez solide pour une victoire marquante. Ce n'est qu'une des péripéties de la guerre de décolonisation de la langue française...

Un exemple des pressions « libérales » qui ne manqueront pas de s'exercer est fourni par une circulaire du Recteur de Rouen :

« La méthode des « textes libres », à laquelle recourent certains maîtres a provoqué des difficultés qui m'ont été signalées. La presse s'est par ailleurs fait l'écho d'incidents relativement graves apparus à ce sujet dans une académie voisine.

Il importe de rappeler que si le maître dispose d'une entière autorité pédagogique sur sa classe, il a également la pleine responsabilité de cette dernière. Le maître a notamment le droit et surtout le devoir d'interrompre immédiatement la lecture, et a fortiori d'empêcher la discussion et l'exploitation, de tout texte émanant d'un enfant ou d'un adolescent et susceptible de troubler les élèves ou leur famille par ses implications morales ou politiques.

Je crois enfin utile d'insister sur les deux points suivants qui sont à la base de toute pédagogie digne de ce nom :

- 1) Le rôle du maître est de guider et d'instruire les élèves qui lui sont confiés, non de favoriser l'éclosion et l'expression de leurs fantasmes.
- 2) Conformément à la déclaration célèbre de Jules Ferry, qui reste le fondement de la laïcité française, rien ne doit être fait ou dit dans une classe qui risque de choquer un seul père de famille de bonne foi.

On ne peut reprocher là aucune interdiction, aucune répression ; la simple mise en garde sur les responsabilités encourues. Cela suffira déjà à tempérer un certain nombre d'enseignants. Passe encore de rénover mais s'il faut être tenu pour responsable de ce que pourrait dire ou lire l'un des élèves, mieux vaut se méfier du « direct » et bien encadrer le dialogue.

Pourtant, nous sommes assez loin de l'éducation. Qui de sérieux pourrait croire que, dans une situation délicate, le meilleur parti soit la censure ?

D'ailleurs qui aurait connu le texte de Douvres sans la vertueuse diffusion du C.D.R. ? Beau moyen d'alimenter les conversations d'interclasse que d'arrêter net la lecture d'un texte jugé litigieux ! Voilà le moment choisi pour effacer la présence du maître et la valeur du témoignage qu'il pourrait apporter, ne serait-ce que par son attitude ! Nous avons toujours cru davantage à la part du maître qu'à sa désertion. Certaines questions ne sont pas posées par hasard mais pour jauger l'éducateur, pour savoir s'il mérite quelque confiance et c'est alors qu'il ne doit pas manquer le coche en fuyant par l'autorité ou la démagogie, en refusant d'être un adulte authentique. Que les gens prudes se rassurent, les enfants et les adolescents ont généralement entre eux des conversations qui repoussent assez loin ce qui peut encore les choquer, par contre ce qui les trouble trop souvent c'est de ne pas sentir devant eux un homme ou une femme authentique, défauts y compris, mais tout au plus un fonctionnaire, une baudruche en forme d'enseignant.

Ce qui est réellement reproché au C.E.G. de Douvres, ce n'est pas qu'un certain texte y ait été lu, mais qu'il ait pu être écrit. A tel point qu'on a prétendu qu'il avait été suscité et - pourquoi pas ? - dicté par le professeur. La circulaire rectorale n'en est pas tellement éloignée puisqu'elle précise que le rôle du maître n'est pas « de favoriser l'éclosion et l'expression des fantasmes » mais « de guider et d'instruire ». On pourrait discuter longuement sur les façons d'instruire et de guider, celles que nous refusons et les autres. Favorisant l'expression de l'être dans sa totalité, nous prenons le risque (malgré tout limité) de l'aider à exprimer ses fantasmes qu'on ne pourrait pourtant nous accuser d'avoir fait naître, à moins de réformer toute la psychologie humaine...

Quand une poignée de parents s'oppose à tous les autres en accusant les enseignants d'un C.E.G., ils ne peuvent faire jouer le fait majoritaire si souvent invoqué et c'est alors que la lettre de Jules Ferry est bien utile. La belle affaire ! A-t-on pourtant hésité, lors de la mort de De Gaulle, à faire lire en classe non l'appel du 18 juin mais une page de nationalisme croix-de-feu que risquaient de mieux reconnaître ceux qui, en d'autres temps, avaient préféré le maréchal ? Hésite-t-on quotidiennement à mépriser ceux dont on aiguille les enfants dans les voies sans issue ? Hésite-t-on à choquer le manoeuvre «de bonne foi» lorsqu'on menace les élèves peu brillants de la profession qui est la sienne ? Dans la gamme des traumatismes pour père de famille, peut-être y a-t-il une certaine gradation.

Mais sans doute faut-il aller plus loin : aux yeux de J. Ferry, l'enfant restait propriété du père de famille (jamais de la mère, notons-le). L'Etat réquisitionnait l'intelligence du fils quelques heures par semaine pour les besoins futurs de la société mais respectait le droit absolu du père dans tous les autres domaines. Quelques gens en sont encore là et s'arrogent le droit d'électro-choc sur leur descendance mineure. Pourtant un nombre grandissant d'éducateurs (enseignants et parents) considèrent les enfants comme des personnes à part entière même s'ils n'ont pas acquis encore l'autonomie totale. Dans ces conditions, l'important n'est pas de savoir si on choquera ou non le père, mais d'aider l'enfant ou l'adolescent, de lui constituer un monde où il se sentira capable de vivre. Ce qui est choquant ce n'est pas qu'un père apprenne que ses enfants exprimant leur milieu, ont parlé en classe de violence ou de sexe, c'est que chaque jour des adolescents décrochent de notre monde parce qu'ils se trouvent face à une société hypocrite qui trahit les valeurs qu'elle prône, face à une planète qui tolère les génocides au Biafra, en Indochine, au Bangladesh.

Un adulte qui se choque, cela passera ; un adolescent qui décroche voilà qui est grave. Aussi les éducateurs qui par le dialogue à tout prix, ont empêché le décrochage de quelques adolescents savent que l'avenir moral d'un jeune vaut plus que la colère d'un adulte. Ils n'ont pas fait choix de leur attitude pour qu'on les approuve ni qu'on leur décerne un diplôme anti-suicide ou anti-drogue, ils agissent selon une éthique personnelle sur laquelle ils ne reviendront pas. Mais parce qu'à travers les péripéties, ils discernent les choses importantes, ils ont besoin de savoir sur qui ils peuvent compter.

(Editorial de L'Educateur 19-20 de juin 1971)

Le C.L.E.N. (Comité de liaison pour l'Education Nouvelle) saisi de l'affaire par l'I.C.E.M. apporta immédiatement son soutien le plus ferme à nos camarades de Douvres. Le S.N.I. et les autres syndicats enseignants réagirent auprès du ministère. L'affaire fut classée.

Néanmoins la commission Second Degré demanda la création d'une structure d'intervention contre la répression pour permettre de réagir rapidement face à de tels événements.

*Un des prolongements de l'affaire de Douvres fut au congrès d'Aix en 1973 la rédaction d'un **manifeste de l'expression libre** :*

Il y a cinquante ans C. Freinet donnait pour la première fois la parole aux enfants non pour leur faire acquérir sous une forme plus séduisante un même contenu de l'enseignement mais pour les aider à mieux prendre conscience de leurs possibilités et à acquérir leur autonomie. Face au danger de voir, sous couvert de rénovation pédagogique, falsifier ou galvauder cet apport révolutionnaire en matière d'éducation, il nous paraît important de rappeler ce que représente l'expression libre pour le mouvement de l'Ecole Moderne,

Réduire l'expression libre au seul texte libre, ou soi-disant tel, ramènerait à la routine insipide des exercices traditionnels. Elle doit s'étendre à tous les domaines : débats, exposés librement choisis, création gestuelle ou dramatique, graphique, musicale, scientifique, mathématique, manuelle...

Par l'abandon d'un cadre contraignant et d'attitudes autoritaires, elle stimule l'activité créatrice plutôt que la tendance à reproduire.

La présence aidante, rassurante mais non paternaliste de l'éducateur suscite des relations authentiques au sein du groupe,

C'est par l'appel à la communication et aux relations de groupe que l'enfant ou l'adolescent prend conscience de sa propre personnalité et renforce son équilibre.

En favorisant l'échange et la confrontation avec d'autres groupes de jeunes, avec le milieu, l'expression libre à travers la correspondance, le journal scolaire, permet une meilleure compréhension du monde réel et développe aussi bien les possibilités de s'y adapter sans le subir passivement que l'aptitude à le transformer.

Inscrite dans le groupe classe à la recherche de son autonomie, l'expression libre des jeunes ne passe pas obligatoirement par les schémas de pensée des éducateurs. Respectueux du droit de chaque être à l'expression, nous ne reconnaissons pas le droit de refuser ce qui nous déplairait ou contredirait nos objectifs. Un texte, une création ne sont pas nécessairement présentés à la classe entière et le groupe doit s'inventer en permanence des structures propres à la communication. Les textes agressifs, les attitudes déviantes sont le reflet d'une situation ou d'un moment. Un approfondissement au sein du groupe, avec la participation de l'éducateur, permet une remise en question profitable et le dépassement d'un certain nombre de clichés.

Face à une société qui croit, par la censure, le conditionnement et l'autorité arbitraire, ralentir l'effondrement de ses dogmes et de ses tabous, nous pensons que seule l'expression libre peut donner aux jeunes le sens de la rigueur, non d'une rigueur imposée de l'extérieur comme un carcan insupportable mais d'une rigueur intérieure, lucide et majeure.

2. Le combat de Verges (Jura) contre la fermeture d'une école rurale

C'est à partir du mois de janvier 1977 que tout a commencé. L'administration accepte la création d'une maternelle intercommunale à Briord (Jura), village SANS école et propose un regroupement pédagogique entre Briord, Pully (2 classes), Verges (1 classe) et Vevy (1 classe), sachant que par ce moyen, elle peut supprimer une classe primaire. Pour des raisons qui n'ont rien à voir avec la justice ni avec la logique c'est Verges qui est sacrifié.

Verges supprimé refuse cette solution. Sa municipalité vient, suite à un remembrement, de décider de redonner vie au village (qui a déjà perdu au fil des ans : sa gare, son bureau de poste, sa fromagerie, ses commerces) et pour cela a mis en chantier un lotissement dont une parcelle est prête à être vendue à une famille de quatre enfants et dont les autres parcelles sont réservées à des jeunes ménages et en aucun cas à des résidences secondaires.

La position se durcit et le 6 juin, c'est la GREVE SCOLAIRE A VERGES... qui se poursuivra jusqu'à la fin de l'année scolaire. L'administration ne réagit pas... mais de larges échos sont donnés par la presse régionale.

La décision de fermeture est prise le 24 juin par le comité technique paritaire et le Conseil Départemental décision entérinée par ce même comité

technique paritaire du 6 septembre à la suite d'informations mensongères de l'Inspecteur d'Académie. «*Situation inchangée à Verges*» dit-il alors qu'il sait qu'il y aura douze élèves à la rentrée. Que penser aussi des délégués S.N.I. du personnel qui acceptent comme argent comptant les affirmations de l'administration ? Ce n'est que le 7 septembre que le maire de Verges est informé de la fermeture de l'école.

Une rentrée pas comme les autres...

Jeudi, c'était la rentrée. Maman me dit: «Va à l'école, je te suis».

Beaucoup de gens attendaient devant l'école : les enfants naturellement, les parents, les habitants du village avec leur maire, Monsieur le Conseiller général, des amis et même les gendarmes.

Un car est venu, il est reparti à vide car nos parents n'ont pas voulu que nous allions en classe à Vevy.

Nous sommes rentrés en classe. Les personnalités ont fait des discours. Les journalistes nous ont photographiés.

Enfin tout le monde est reparti et la classe a commencé...

TOUS

(Livre de vie de la classe)

A Verges, la rentrée a eu lieu le 15 septembre et l'école PUBLIQUE continue.

Dans la classe, il y a les douze enfants de Verges, leurs parents, diverses personnalités et Roland et Madeleine Belperron, instituteurs récemment retraités, militants de l'I.C.E.M. invités par des amis parents d'élèves. Les parents décident de ne pas se soumettre à l'autorité académique et de garder l'école ouverte. Mais qui assurera l'enseignement ? Roland et Madeleine, par «*réflexe éducatif*», «*instinctivement*» diront-ils plus tard, accèdent à la demande des parents et prennent la classe en charge. Par la suite, après étude du dossier, ils prendront nettement parti pour la lutte des habitants de Verges et s'y engageront totalement. Le mercredi 28, ils provoquent une réunion de l'Institut Jurassien Ecole Moderne dans leur classe.

Le GROUPE JURASSIEN DE L'ÉCOLE MODERNE (TECHNIQUES FREINET) réuni le 28 septembre à Verges :

- *SOUTIENT l'action des parents d'élèves et du Conseil Municipal de Verges pour le maintien de L'ÉCOLE PUBLIQUE de la commune, qui a été déclarée fermée malgré un effectif inscrit à la rentrée de douze élèves, dépassant le seuil officiel de suppression ;*

- *DÉCIDE, en attendant la révision de cette décision, de prendre en charge l'action éducative et pédagogique commencée dès la rentrée par Madeleine et Roland BELPERRON à la demande des parents, et MANDATE ses membres pour assurer la continuité de L'ÉCOLE PUBLIQUE dans les locaux publics à VERGES;*

- *DEMANDE à l'Administration Académique et Préfectorale de revenir rapidement sur la décision erronée de fermeture de l'école de Verges;*

- *APPELLE tous ses militants à soutenir et faire connaître cette action :*

- *APPELLE l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne à lui fournir son appui;*

- *APPELLE les organisations syndicales d'enseignants et les associations de parents d'élèves à soutenir la cause de L'ÉCOLE PUBLIQUE A VERGES.*

Dans une réunion avec les parents et la municipalité, le groupe Ecole Moderne décide de prendre en charge l'enseignement aux enfants de Verges, le plus coopérativement possible (Roland et Madeleine sont retraités, les autres pas), étant entendu que les parents et la municipalité gardent le contrôle de l'action et forment un comité de soutien. L'administration tente de faire pression sur les parents et de scinder le comité en retirant les allocations familiales, dans le but que certaines familles retirent leurs enfants de l'école. C'est fait à la date du 1-11-77 pour une famille : le chef de famille est... instituteur et sa femme vient tous les après-midi aider les enseignants. Il faut absolument que les parents aient la certitude de ne pas perdre ces allocations qui leur sont d'un grand secours, tous étant de condition très modeste.

Le plateau Jurassien à la «fête de l'espoir»

Des parents d'élèves des villages voisins, soucieux de la politique scolaire en milieu rural, du maintien de la population et de la VIE dans les villages lancent un appel pour multiplier les adhésions au «Comité de soutien à l'école de Verges».

Dimanche 10 octobre, le comité de soutien organise une journée portes ouvertes. Jamais depuis des siècles, Verges n'avait accueilli autant de visiteurs en une journée. Combien étaient-ils ? Quinze cents ou deux mille, peu importe le nombre, ce qui compte ce fut l'esprit et la volonté, manifestés par tous ces visiteurs de lutter contre «une technocratie aveugle et responsable de la situation créée à Verges».

L'Institut Jurassien de l'Ecole Moderne y participe en proposant des activités éducatives aux enfants présents à la fête, type Festival de l'Enfant (travaux manuels créatifs : terre, constructions en bois, peintures, encres de Chine, diapos dessinées, maquillage, déguisement (voir le numéro d'*Art enfantin* fait par le groupe il y a deux ans).

Au centre du village un podium couvert était maintenu avec des engins agricoles. C'est là que tour à tour, MM. Chalumeau, maire, Liévaux, président des parents d'élèves, Belperron, instituteur bénévole et René Colin, conseiller général, maire, ont exalté le sourire des villages grâce, en tout premier lieu, à la survie de leurs écoles. Les appels à l'union pour refuser que «d'autres» prennent des décisions là où ils ne sont pas concernés ont été applaudis par la foule assemblée et attentive. «*Le combat de Verges, c'est une toute petite chose, mais c'est de ces toutes petites choses que naissent les révolutions*» précisait l'instituteur, un syndicaliste retraité de l'enseignement. Le maire posa la question : «*Plutôt que de compter de façon mécanique le nombre des élèves, ne serait-il pas juste d'examiner les chances économiques du village et d'en favoriser le développement ?*». Il donna également lecture d'une lettre de M. Terrot, maire de Truinis (Drôme). Ayant connu le même problème, il envoyait 600 F votés par son Conseil Municipal pour le comité de soutien de Verges et l'Association des parents d'élèves : 1600 F. «*Soyez courageux, écrit-il, n'abandonnez pas la partie, toutes les populations des communes rurales de France sont avec vous dans votre noble combat ..*».

Hier, les enseignants, les maires de tout le canton, les militants, la population que l'on connaissait pour habiter entre Lons et Champagnole étaient un

autre éloquent témoignage de sympathie et de compréhension.

Le soleil n'était pas seulement dans le ciel de Verges mais dans les coeurs où il brillait comme une lueur d'espoir.

Résister et informer...

Les parents de Verges se battent pour la non fermeture de leur école (une réouverture étant impossible) sur le thème : « **A Verges, l'école publique continue dans des locaux publics, avec des instituteurs publics** ».

Madeleine (c'est surtout elle qui est avec les enfants, Roland recevant les journalistes, les personnalités, les autorités, les sympathisants ...) pratique dans la classe la pédagogie Freinet. (Ils sont d'anciens compagnons de travail de Célestin Freinet).

Le rôle de l'I.J.E.M. est d'aider Madeleine et Roland dans leur travail (matériellement et en les remplaçant le mercredi matin pour la classe du samedi matin par exemple), de certifier qu'ils donnent aux enfants un enseignement de qualité, conforme aux principes de la pédagogie Freinet et aux programmes officiels. Chaque membre du groupe essaie aussi par contact personnel ou au sein des associations dans lesquelles ils militent de faire connaître ce qui se fait à Verges. Des camarades sont venus apporter leur concours pour l'éducation physique et sportive, pour les travaux manuels, pour le plein-air et la musique. Le mouvement écologique et la Maison des Jeunes de Lons-le-Saulnier ont fourni ces animateurs.

Revenant sur sa position primitive d'abstention qui permettait la fermeture de l'école de Verges, le S.N.I. demande de nouvelles réunions du C.T.P. et du Conseil Départemental. Ces nouvelles réunions ne donnent rien... et tous les moyens «légalistes» étant épuisés, la direction de la section S.N.I. du Jura est bien embarrassée, ne reconnaissant pas la forme d'action engagée et refusant d'adhérer au comité de soutien.

L'Académie ne semble pas prête à céder et l'inspecteur fait conférence de presse (vers le 21-10-77).

Aussitôt après la rentrée, la télévision (F.R.3 puis T.F.1) est venue filmer. Pas d'argent pour les écoles publiques... Mardi 25 octobre, les journalistes de T.F.1 ont passé à 20 heures une séquence sur Verges juste après les déclarations parlementaires en faveur des crédits aux... écoles privées.

Ce n'est pas le moment de céder, il y aura quinze élèves dès le 3 novembre 1977.

«Bien des villages ont perdu leur école primaire au profit du ramassage scolaire à une époque où l'on préférerait payer des transporteurs et des carburants plutôt que des enseignants... Les regroupements scolaires ont sérieusement aggravé les conditions de vie des enfants. Il faut lutter contre ce déracinement qui prépare les enfants à la version provinciale de «métro-boulot-dodo» (M. Barré, «Billet du jour», L'Educateur n° du 20-1-75).

Au cours de la deuxième quinzaine d'octobre, le comité de soutien a organisé des réunions d'information dans les trois grandes villes du département : Lons-le-Saulnier, Dôle, Saint-Claude. D'autres réunions vont se tenir en novembre dans d'autres villes.

Le vendredi 4 novembre, d'une assemblée générale du comité de soutien, naîtra **une association pour la défense** de Verges et de son école, et par delà, de la défense de **tous les villages** menacés avec pour thème principal : «*Ne plus laisser à d'autres le soin de décider pour nous, ne plus s'incliner devant des décisions arbitraires des autorités*».

Le 18 octobre, *Le Progrès* publiait une lettre du député Feit au maire de Verges : «*Vous pouvez témoigner que sans faire de bruit, j'ai toujours prêté le plus grand intérêt et la plus grande attention au problème du maintien de l'école de Verges... Aujourd'hui, je crois pouvoir vous informer qu'à la suite d'une intervention que je viens de faire auprès de M. René Haby, que le maintien de votre école devrait trouver dans un très proche avenir une solution favorable*».

L'administration a cédé mais il faut rester vigilant et étendre l'action pour la sauvegarde de toutes les écoles rurales menacées. Un groupe de travail s'est constitué comme le disent les camarades jurassiens qui ont fait le compte rendu : «**c'est de ces petites choses que naissent les révolutions**».

3. A Brest, contre la fermeture d'une classe les parents de l'école de Kéréderm en lutte

Le 23 septembre, la Commission Technique Paritaire nous a avertis de la suppression d'un poste à Kéréderm. Nous nous attendions à cette mesure et l'avions anticipée en faisant valoir auprès de l'Inspecteur Primaire, du Délégué cantonal S.N.I., notre situation particulière dont les composantes sont : l'implantation de l'école dans un quartier périphérique socialement défavorisé, la nécessité d'une «classe de soutien» qui permet un réel soutien pédagogique auprès d'une trentaine d'enfants, le choix de la pédagogie Freinet dont la pratique repose, entre autre, sur le travail individualisé, ce qui implique, par classe, un nombre limité d'enfants.

L'annonce de cette suppression provoque la première A. G. des parents. Ceux-ci affirment d'emblée le refus d'accepter cette décision et manifestent le désir d'engager des actions dures pour maintenir la dixième classe. Avant de s'engager dans la grève scolaire avec occupation des locaux, les parents interviennent à différents niveaux : municipalité, inspection primaire, inspection académique, ministère, presse... tout en développant, au niveau du quartier, la mobilisation. Une délégation de parents est rejetée par l'I.D.E.N. mais est reçue par une représentante du maire à l'Enseignement qui envoie un télex de soutien à l'I.A.

A la deuxième A.G., les parents organisent une descente sur Quimper où ils sont reçus par l'I.A. : dialogue de sourds, nous ne parlons pas le même langage ! Point fort: les parents, déçus, mais déterminés diffusent et expliquent par le porte à porte un appel à la grève scolaire pour le lendemain.

*Seulement une vingtaine d'enfants sont présents le jeudi matin (sur 230). Les parents s'organisent en trois commissions : **Garderie-Animation, Relations avec l'extérieur, Débats permanents** sur la pédagogie Freinet. Ces commissions ont parfaitement bien tourné, avec ou sans les enseignants, ceux-ci s'effaçant volontairement le plus possible.*

Nous recevons vendredi de l'I.A. un télex adressé à l'une des institutrices et l'enjoignant à rejoindre son nouveau poste, au Questel, sous peine de suspension de salaire...

La troisième A.G. décide la poursuite de la grève, jusqu'à la connaissance des résultats du mini C.T.P. du lundi 3 et retient l'idée de la réalisation, au cours de la Foire St-Michel, d'un stand d'information destiné à populariser la lutte.

Au cours de cette A.G. un parent de l'Ecole du Questel prend contact avec nous afin de nous apporter leur soutien et de coordonner les manifestations prévues à la sous-préfecture.

La C.T.P. confirme le refus précédent de l'administration de revoir la situation de Kéréderm.

Au cours de la quatrième A.G., les parents «éclatent» en petits groupes et discutent de la suite à donner à l'action.

Sur 79 familles représentées à cette A.G. :

- 32 votent la reconduction de la grève scolaire
- 42 votent le maintien de l'enseignant dans son poste et la reprise des cours ;
- 1 vote la poursuite de l'action mais l'enseignement par les parents ;
- 3 votent l'arrêt de toute action (1 vote nul).

Pendant cette lutte nous avons eu des contacts permanents avec le S.N.I. le S.G.E.N., les associations familiales, le groupe départemental de l'Ecole Moderne, la Fédération Cornec.

Cependant, nous pouvons déjà mesurer les capacités d'organisation et de lutte des parents lorsque ceux-ci se trouvent vraiment intégrés à la vie de l'école.

Des parents d'élèves de Kérédem

Faut-il conclure ?

Plutôt que de mettre un point final à ce texte, nous préférons donner la parole à ceux qui l'auront lu, étudié, mis en question, enrichi. Vous trouverez pp. 72-73 le questionnaire que nous vous proposons. Vous trouverez à la fin l'adresse de M.N.BONISSEAU qui rassemble les réponses, les propositions. Vous pouvez également poser toutes questions sur l'I.C.E.M., ses productions, l'adresse de ses délégations départementales, etc. en vous adressant au secrétariat général :

ou au comité directeur de l'I.C.E.M. :

Michel BARRÉ

Jacky CHASSANNE

Vous avez la parole

Vous venez de lire ce numéro spécial, nous comptons sur vous pour nous envoyer vos réflexions, suggestions individuelles ou collectives. Dans les mois qui suivent cette publication, il est prévu de préparer un livre qui sera produit sur la base des critiques fournies par les lecteurs du document.

Au cours de l'élaboration de ce document nous avons reçu parmi d'autres certaines remarques qui nous ont peu aidé pour les raisons suivantes : des appréciations sommaires qui n'étaient pas accompagnées de contre-propositions modifiant le texte, ou d'exemples. Il vaut mieux se consacrer à un court passage pour le compléter ou le modifier plutôt que de travailler sur tout un chapitre.

Vous nous rendez service en ne nous ménageant ni vos critiques, ni vos propositions sur l'impression générale du texte (style, articulations, exemples...).

- Est-ce que la lecture de ce texte vous a permis de mieux connaître les orientations et les grandes lignes de la pédagogie Freinet ?

- Avez-vous trouvé en lisant le document des affirmations, des prises de position qui méritent d'être relevées et mises en question ?

- Tel qu'il est, pensez-vous qu'il va toucher le public auquel il s'adresse (enseignants, parents, associations, syndicats) ? Sinon pourquoi ?

Nous attendons aussi des critiques individuelles ou collectives visant à nous apporter des modifications ou des exemples. Nous souhaitons avoir une critique sur plusieurs plans : commentaires constructifs qui nous aident à ouvrir le texte et propositions d'exemples précis, vécus et rédigés.

Nous vous proposons un exemple de critique parmi d'autres possibles ; ce qu'il faut en retenir, c'est l'aspect du commentaire qui vise à un prolongement de réflexion et le souci de rajouter un exemple

La critique a porté sur « **Imposture des Contrôles** » (1re partie, p.11).

Dans l'ensemble le texte écrit nous convient mais nous ajoutons un commentaire court qui aurait pu être développé davantage : « Il faudrait multiplier les exemples pris dans l'école primaire pour que la démonstration soit plus accessible aux parents. La suppression des notes allant de pair avec une absence de communication avec les familles n'a pas changé la nature du système. Mais il n'en reste pas moins que la note est un mode de communication illusoire, témoin la réflexion des parents : « Si vous ne mettez plus de notes, comment je vais faire pour suivre le travail de mon enfant ? ».

Le livret scolaire du premier degré qui prétend être plus complet (et c'est parce qu'on prétend tout dire sur l'enfant qu'on ne le présente pas aux familles) est complètement inutile et inefficace car il n'est ni un outil de dialogue ni un outil d'évaluation, C'est la raison pour laquelle nous proposons d'ajouter un exemple: le fac simulé d'une page remplie de livret scolaire pour le démystifier auprès des parents et montrer les dangers d'une intensification de ce procédé. Dans le même esprit nous proposons de reproduire un extrait de conseil de classe, structure de fausse évaluation et de faux dialogue. La publication de ces documents contribuerait à démontrer qu'il n'y a pas d'autre issue que l'auto-évaluation formatrice dans un milieu coopératif.

Dans vos critiques, indiquez précisément la page et les références du texte sur lequel portent vos suggestions. N'écrire que sur des feuilles recto de format 21 x 29,7. Si vous avez un commentaire précis à faire sur un texte, vous pouvez photocopier le texte et mettre vos critiques en vis-à-vis.

T. S. V. P.

Le contenu du document nous interroge, si on confronte ce qui est dit avec notre pratique. Le PEP est-il en retrait ou au-delà de nos pratiques ? Par exemple :

En pédagogie Freinet, on prétend rejeter le contrôle traditionnel et avoir élaboré un mode original de contrôle et d'évaluation (brevets).

Qu'en est-il dans votre classe et celles que vous connaissez ?

La troisième partie évoque largement l'importance des outils et techniques de rupture. Ces outils sont le résultat de confrontations, d'un travail coopératif. Y participez-vous ? Avez-vous des projets ?

Avez-vous l'impression que dans votre département l'on a fait l'effort nécessaire de transposition au niveau des adultes (activités et vie du groupe I.C.E.M.) des pratiques coopératives élaborées avec les enfants ?

Si vous êtes enseignant(e) et si vous croyez vivre l'inspection de façon sereine et satisfaisante, comment malgré cela manifestez-vous votre solidarité avec ceux qui n'ont pas la chance ou la possibilité d'être serein ?

Si notre pratique quotidienne est une force de contestation de l'institution scolaire, comment l'utilisez-vous pour que cela amplifie la prise de conscience populaire ?

Cela constitue une liste non limitative de questions, nous vous invitons à la compléter largement et à y répondre.

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire et de l'envoyer à *Marie-Noëlle Bonisseau*, avant le 1er mars 1979.

Pour l'exploitation de ce questionnaire, voulez-vous nous indiquer

si votre réponse est individuelle oui non ou celle d'un groupe auquel ont participé ... personnes

si vous êtes enseignant(e) oui non

si vous êtes membre d'un groupe I.C.E.M. oui non dans quel département ? ...

Vous pouvez également, si vous le voulez, indiquer votre nom et votre adresse :