FEM

Commission enseignement spécialisé *

Année 1970-71

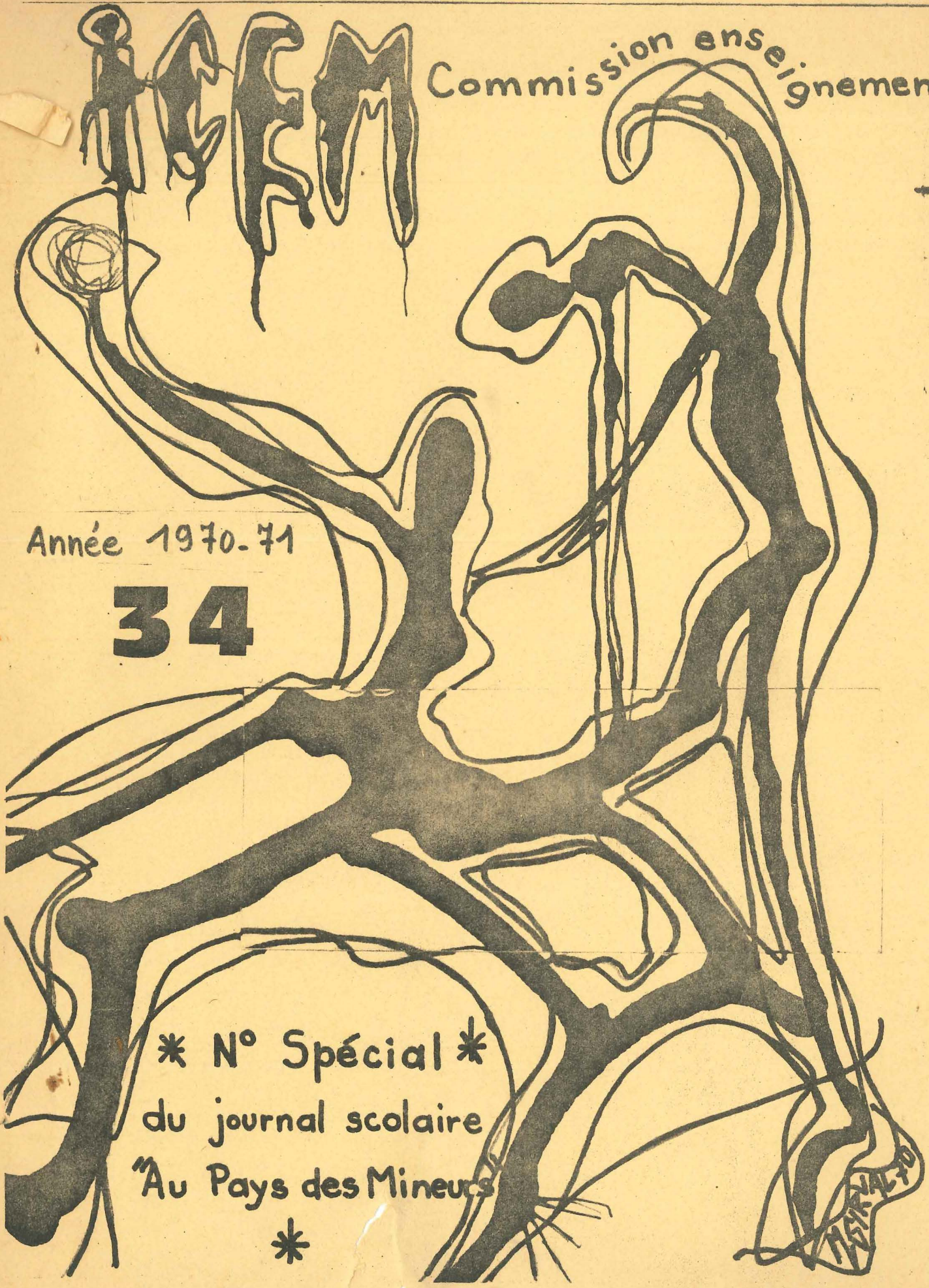
34

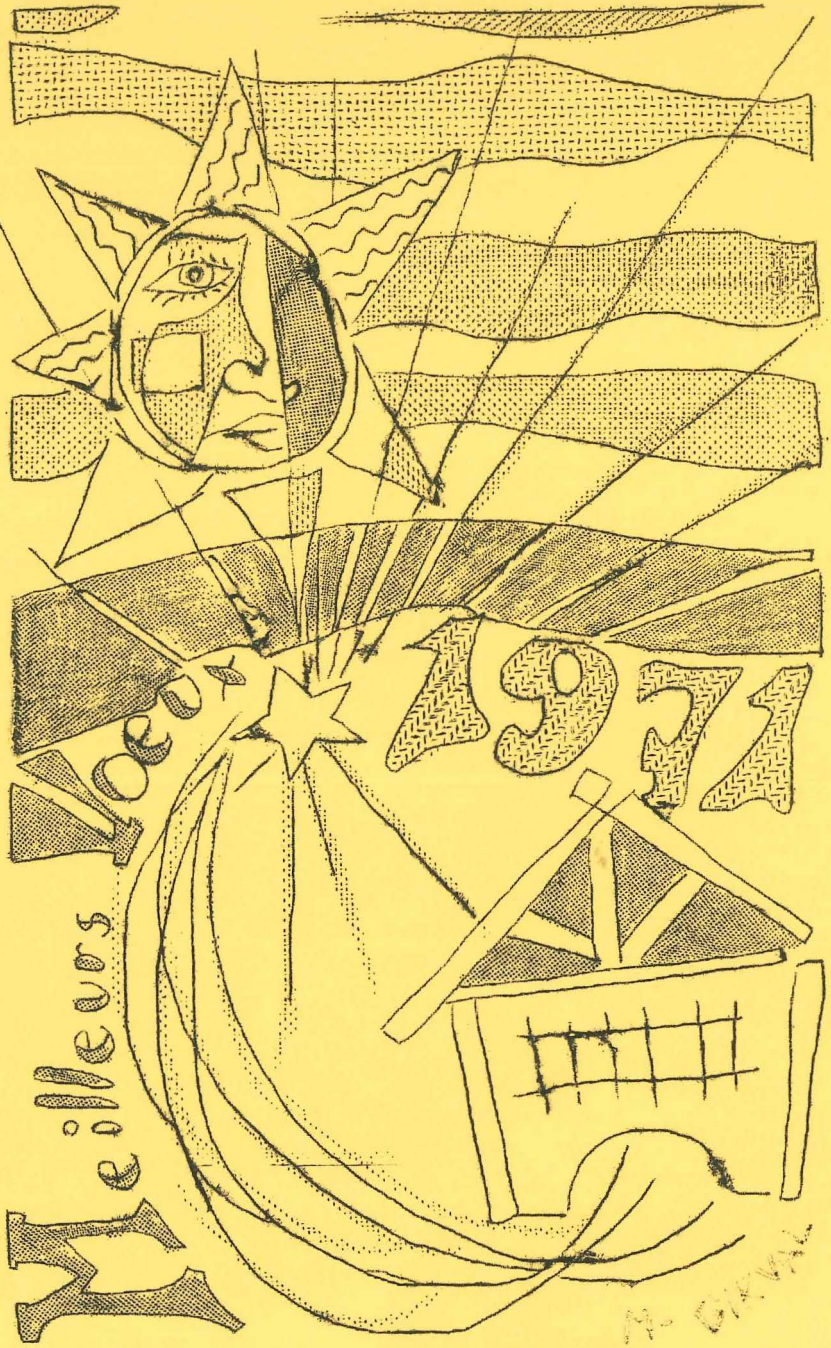
* N° Spécial *

du journal scolaire

"Au Pays des Mineurs"

*




Meilleurs Voeux
1977

BULLETIN ENFANCE INADAPTEE

N° 34

SOMMAIRE

- En guise d'éditorial P. I
- Cahier de roulement : Etude du Milieu P. 4
- Les instituteurs sont-ils des débiles ? P. 5
- Cahier de roulement : S.E.S. P. 6
- Un moment de lecture P. 7
- Maison d'enfants P. 9
- Pistes nouvelles P. I5
- Le problème de l'autogestion

=o=o=o=

EN GUISE D'EDITORIAL

Dans nos classes spéciales, l'essentiel de notre action consiste à trouver ou à retrouver pour chacun un style de vie riche d'enseignements sur sa personne et sur celle des autres, de préparer pour l'avenir des attitudes devant le travail et devant le groupe; de s'ouvrir à soi-même comme aux autres, en un mot s'aider à être et à devenir soi-même mutuellement.
Nous pourrions trduire, reprendre à notre compte la formule "apprendre à apprendre" sachant que la vie en groupe menée en profondeur constitue la condition essentielle du succès.

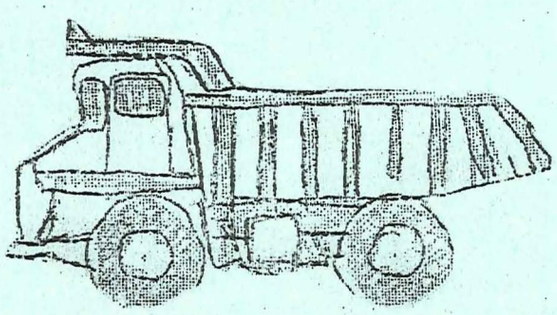
De plus nous ne prétendons pas supprimer l'agressivité de si nécessaire chez les élèves mais plutôt éviter qu'elle ne se transforme en haine. D'ailleurs nous essayons de donner un contenu positif à cette force naturelle partagée par tous les hommes.

Nous pensons qu'il serait vain de se rallier à une pédagogie de l'autogestion pour développer exclusivement le sens des responsabilités. Nous sommes persuadés que l'on devient responsable dès l'instant où l'on s'exprime devant tous sachant que l'on pourrait être amené à se justifier.
Celui qui crée lui aussi prend conscience de son moi et accède de ce fait à la dignité de celui qui laisse quelque chose derrière lui.
C'est un peu l'équivalent d'un enfant, une part de soi.

Il est essentiel que la classe devienne un champ de décision comme la vie exige à tous les instants un engagement personnel faute de quoi le groupe ne mériterait que le nom de troupeau.

Le maître doit cesser d'être le démiurge que l'on craint. Il peut devenir un homme disponible et qui accepte la jeune génération telle qu'elle est et non telle qu'il voudrait qu'elle fût.
Mieux il y trouve des occasions de se réaliser en tant qu'éducateur et en tant qu'homme.

L'autogestion se justifie encore par le fait journellement observé que l'E. ne fait vraiment bien que ce qui lui tient réellement à coeur.
Cela ne signifie pas que nous, éducateurs, nous devenions par ce fait inutiles, au contraire partant d'une intention précise nous faisons l'impossible pour que le projet se réalise et même dépasse l'idée initiale et nous sommes si peu enclin à "laisser faire" l'E. que nous recommandons la réalisation à deux ou en équipes plus importantes surtout dans la mesure où le projet est complexe.



Nos relations de travail en classe prouvent assez que nous ne sommes pas pour l'attentisme au contraire nous voulons faire en sorte que l'E.retrouve les forces vives qui devraient l'animer.
Nous remettons à jour une énergie nouvelle dans des activités dont le niveau déçoit un peu l'instructeur qui sommeille en nous mais l'ambiance de ruche bourdonnante nous laisse parfois perplexe et oblige à nous trouver une occupation au profit de la communauté.

Après un gros travail,il faut parfois accepter la fatigue qui peut être réelle chez l'E.Confessons aussi que nous ne sommes pas toujours aptes à effectuer un travail nouveau au cours d'une journée de classe.
Nous ne prônons donc pas une organisation souple pour tomber dans la facilité mais au contraire pour tenir compte des rythmes différents et pour permettre à chacun d'oeuvrer avec la capacité de travail qui lui est propre;l'équilibre est à ce prix.

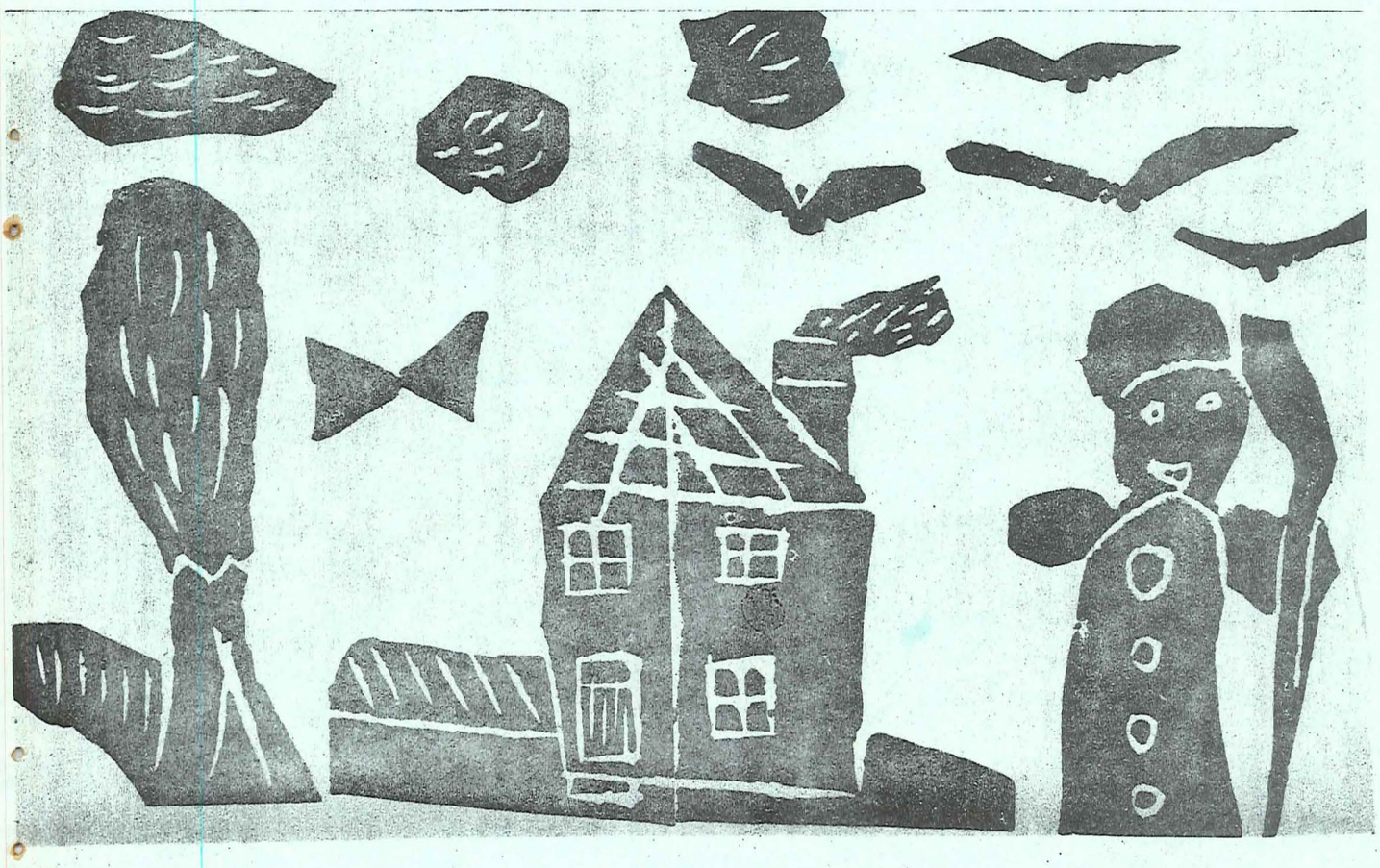
C'est que nous devons tenir compte du passé pédagogique et familial des Es. pour tenter d'instaurer un système de relation qui soit compatible avec le travail .Or nous avons remarqué à maintes reprises que les Es.ne font pas du bon travail avc un conflit sur le coeur.Il importe de leur trouver une solution provisoire et comme nous le disions plus haut de donner un contenu positif à l'agressivité libérée.Les Es. d'ailleurs ne comprennent pas d'emblée l'instauration d'un milieu permissif.
Nous croyons qu'il faut progressivement permettre la libre expression,la discussion,et les travaux à option.
Une habitude de ce genre de travail s'installe petit à petit sur la base du tâtonnement .Les Es.apprennent à se choisir des équipiers,à les juger et donc à se juger.
Des réussites donnent lieu à des souvenirs agréables.Sur ces expériences se construit à notre avis la conscience d'appartenir à un groupe en fonction duquel on règle son comportement.
Ce cheminement est long et parsemé d"embûches mais il garantit la simultanéité dans la construction d'une personnalité autonome et d'un sens social agissant.

En effet le responsable pour nous n'est pas celui qui reçoit les critiques, sorte de bouc émissaire que nous rencontrons dans notre société pseudo-démocratique,mais celui qui agit,qui assume,qui prend des initiatives.
Une fois de plus ce sont là des qualités qui se développent par l'utilisation aussi précoce et continue que possible des techniques Freinet,et qui, proposée par l'adulte,doit être ensuite décidée et prise en charge par le groupe.

L'E.n'arrive pas naturellement à la compréhension4 que le matériel de classe par exemple,appartient à une communauté plus large à laquelle ses parents appartiennent.
Encore une fois,la vie extrascolaire de l'E. ne procure pas de bons sujets d'identification à l'E.
L'indulgence,la compréhension,l'introduction des nuances dans les décisions, le dépassement de l'erreur,la réhabilitation possible sont autant d'atitudes à créer sur un fond vierge à même le travail pour tendre à la réussite.
Il faut bien que nous payions d'exemples; la libération,la disponibilité ne sont que des mots si nous attendons tout des Es. et sans donner en retour l'exemple d'une personnalité qui s'exprime,se libère et surtout qui cherche.

Le plus difficile pour nous est de rester conséquent avec les quelques principes de base que nous venons de développer.
La tentation reste toujours très forte de reprendre les rênes de la classe.

P.Seykens.



technique d'illustration combinant la linogravure et le collage

par Johnny

4

ICEM - Enfance inadaptée
Ades et pré-ados

CAHIER DE ROULEMENT ETUDE DU MILIEU

1- La classe- Place de l'étude du milieu dans la classe.

2- L'observation directe dans la classe.(objets inanimés ou vivants.)
- existe-t-il une organisation pédagogique ou matérielle de la classe favorisant cette activité.
- qui décide ou provoque les réalisations.
- exposez ce que vous faites dans ce domaine.
quel intérêt y prennent les enfants.

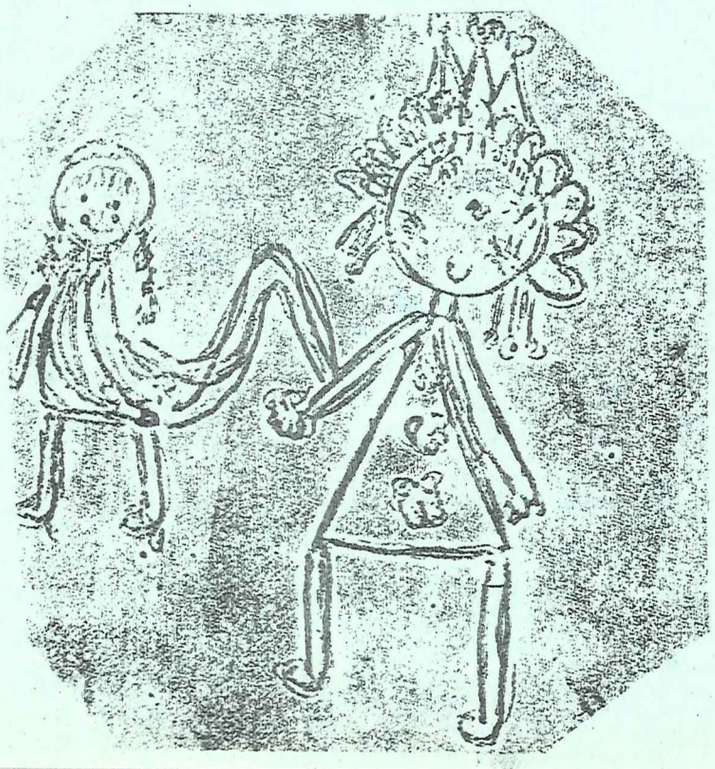
3- L'actualité
même plan qu'en 2.

4- Visites et sorties collectives. (même plan qu'en 2)

5- Les enquêtes collectives (toute la classe ou plus de 5 élèves)
(même plan qu'en 2)

6- Les travaux individuels ou de petite équipe (2 ou 3)
(même plan qu'en 2)

7- Les relations entre l'étude du milieu et les autres activités de la classe.
Les autres activités motivent-elles l'étude du milieu?
L'étude du milieu motive-t-elle d'autres activités?



Responsable du cahier

Raymond CIOT , 21 ,rue de

CAUMONT ,

14 LISIEUX.

Les instituteurs sont-ils des débiles ?

I. CONSTATATIONS

1/ La société a fait de nos élèves des débiles,elle en a besoin.

2/ Elle a tout de même besoin qu'ils soient rentables:ils ne doivent pas constituer un poids mort pour la collectivité.

1/ Le système scolaire n'est plus rentable.

2/ La rénovation pédagogique doit rendre les instituteurs plus rentables;elle doit améliorer le système actuel sans le changer.
On préconise nos techniques,nos techniques seulement. On ne pose pas le ~~prblème~~ problème social,on prend bien soin d'oublier la dimension politique =
ON PRECONISE UNE PEDAGOGIE NON DANGEREUSE POUR LA SOCIETE.

II. CONCLUSIONS

3/ Les instructions officielles du 12 août 1964,pour l'enfance inadaptée, sont celles qui vont le plus loin dans le sens de notre pédagogie avec ses finalités.

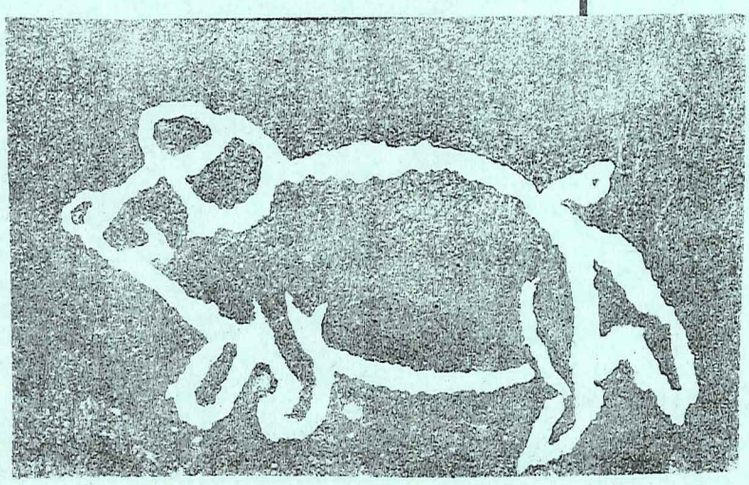
Avec des débiles non dangereux pour la société on tolère notre pédagogie;mieux,on en a besoin.

3/ La rénovation pédagogique préconise une pédagogie qui peut paraître proche de la nôtre,mais qui ne remet pas en question notre système social.

La rénovation pédagogique considère donc les instituteurs comme des débiles non dangereux.

Les instituteurs sauront-ils faire la différence ?

LES INSTITUTEURS SONT-ILS DES DEBILES ?



Alain CAPOROSSI.

CAHIER DE ROULEMENT SUR LES S.E.S.

(Responsable Alain CAPOROSSI)

Déjà inscrits: C.CARON-L.GOBLET-P.DUPOUY-M.T.KLING-H.UTZ-M.DELETANG-D.CAPRA-N.DEHEAULME.

Plan de recherche proposé:

1/ Renseignements d'ordre général:
- organisation générale
- horaires
- formation des groupes
- informations administratives
- équipement matériel

2/ Organisation de la classe:
- vie coopérative
- expression libre (écrite,orale,musicale,chantée,dansée,dessinée)
- correspondance
- journal scolaire

3/ Liaison classe-atelier: -disciplines d'éveil
exploitation du travail d'atelier en
-calcul
- étude du milieu
- vie pratique

4/ Formation de l'équipe pédagogique:
- organisation pédagogique générale:vie coopérative de la S.E.S.
  * chez les maîtres
  * chez les élèves
- réunions de synthèse:observation permanente

5/ Ouverture sur le monde extérieur:
- liaison parents-S.E.S.
- l'avenir des élèves

6/ Documents,témoignages,expériences.

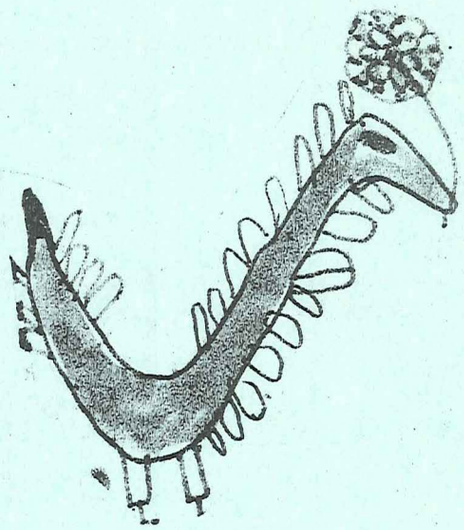
7/ Autres propositions de discussions.

en discussion
avec la correspondante

Un moment de lecture.

Classe de perfectionnement 1er niveau.
méthode naturelle.

Ce matin, le texte au tableau est le suivant:



Sur le chemin
de ma maison,
j'ai vu
un oiseau tout jaune.
J'ai voulu l'attraper,
il s'est envolé.
Huguette.

Observation:

Puis, Huguette: "il y a beaucoup de "u" "
Eric: "il faut les entourer"
ce que nous faisons
Carmita: "Mais dans "tout" on n'entend pas "u" "
Donc, nous décidons de classer les mots avec "u" en 2 colonnes, ce qui donne:

u (qu'on entend)	ɥ (qu'on n'entend pas)
vu	tout
sur	jaune
	oiseau

Arrêt au mot "voulu", les enfants ne savent où l'écrire.

Carmita propose:

u	ɥ
luvou	

Joëlle: les corres ne comprendront pas.

moment de recherche.

Eric: il faut changer les colonnes de place.

nous avons:

ɥ/	u
vou	lu

Satisfaction générale
Mais nous devons ensuite placer le mot "Huguette".

Carmita:"il faudrait le 1er tableau pour "Huguette" et le 2ème pour "voulu" "

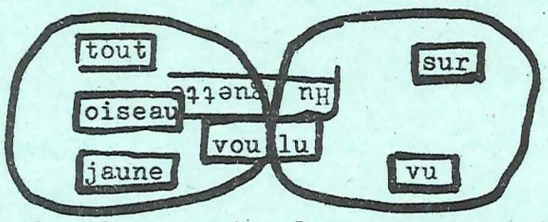
Alors Huguette vient écrire:

ø	u
vou	lu
etteng	uh

Les corres ne comprendront pas encore ,dit Eric.
Marie-Carmen,il faut les mettre des 2 côtés:

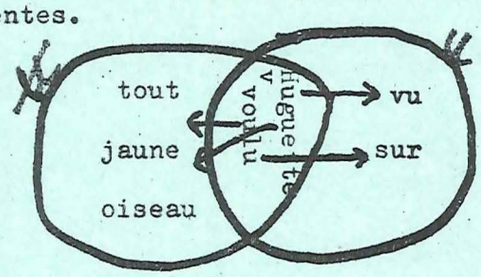
ø/	u
voulu	voulu
Huguette	Huguette

Les autres enfants étant à moitié satisfaits et trouvant que c'est trop long à écrire,je leur propose de prendre les grandes étiquettes et les cerceaux.
Ils placent facilement les premières étiquettes,puis Huguette trouve qu'en mettant son nom à l'envers les conditions sont réunies:



Mais Eric s'approche alors,croise les cerceaux,met "voulu" et "Huguette" dans l'intersection et dit:"Voilà,c'est comme çà qu'il faut faire".

Approbation de tous après explication:maintenant les corres comprendront
Ensuite ,les enfants ont voulu complèter leurs dessins avec flèches et couleurs différentes.



Partis de lecture,nous avons fini par des mathématiques.
Où sont donc les barrières entre les différentes disciplines?

Anny GAUTHIER - Toulouse

MAISON D'ENFANTS.

Luce Magne m'a demandé de rendre publique une lettre que je lui avais écrite en réponse à une des siennes ayant ce caractère dépressif que nous connaissons tous dans notre milieu ingrat. Au lieu de le faire je vais l'étoffer considérablement- essayant de faire le point face aux principaux problèmes à la fois théoriques et pratiques qui se posent à nous et d'y porter mon propre grain de sel.

Pour comprendre ce qui se passe dans un établissement "technique spécialisé" il faut penser: personnel nombreux avec nombreux services: le nôtre comprend en gros 5 services:

Administration: un Directeur - un secrétaire Econome - un secrétaire de Direction - un Educateur chef qui joue un peu le rôle du Directeur d'Ecole déchargé de classe, il est déchargé de groupe.

Service médical et paramédical: deux infirmières deux psychiâtres, deux psycologues - un orthopheniste, deux psychagénésistes.

Service Scolaire: une Directrice déchargée de classe, 7 Instituteurs (trices) tous C.A.E.J. dépendant de l'Education Nationale.

Service Educatif: 24 éducateurs (trices) et moniteurs Educateurs (trices) et un éducateur Technique.

Services Généraux: 15 personnes pour la cuisine; la lingerie, l'entretien.

Le tout pour 96 garçons de 7 à 16 ans.

Il nous faut avoir à l'esprit les tendances actuelles de la cure des enfants en institution et être apte à une certaine logomachie qui risque de n'être que cela si nous nous faisons pas le saut de la théorie à la pratique: non-directivité, permissivité, équipe, aide, psychothérapie groupes, autogestion, autant de discours sur le discours lorsque l'on pense que l'Ecole Freinet fait de la psychothérapie institutionnelle depuis presque 40 ans sans le dire, grâce à sa souplesse de fonctionnement et c'est cette souplesse pédagogique hors spécialisation spécifique (sic) qui semble être la clé de l'épanouissement des enfants en institution.

Nous constatons aussi que la réalité, l'atmosphère, le travail; la formation des personnels ne sont pas identique à ce qu'ils devraient être.
Le "devrait être" est pour nous la pédagogie Reinet, mais pour ses adeptes dont je suis, elle est considérée comme une "entité en soi" un remède magique comme les autres.....
Plus on en parle, moins on en vit. Et si on ne vit pas normalement, c'est qu'on a des malaises.

Le malaise entre adultes vient de la défense des statuts de chacun par chacun, ce qui se traduit vite par des relations faussées: chacun se jugeant indispensable, se cantonnant dans sa "spécificité" sans reconnaître celle du voisin. Au lieu d'avoir une convergence d'efforts, une centration dans l'aide et l'enthousiasme, nous avons une fuite dans l'amertume, la contestation contestante. Un seul oublie dans ces querelles de clochers pédagogiques ou d'intérêts matériels spirituels, un seul et de taille: l'enfant. L'impression prévaut alors que nos services ne sont pas tout à fait à son service, mais pour permettre à certains de vivre sans s'engager dans un univers plus vaste que l'institution.

La question se pose de savoir qui s'occupe vraiment des enfants,même et surtout dans leursdemandes les plus simples,celles qui l'intéressent lui!...la réponse est souvent à l'encontre des "spécificités".
Soyons réalistes:mes heures,mes congés,mes techniques...et l'atmosphérique dite thérapeutique tend vers le zéro...heureusement la vie des gosses redressera d'elle même la barre abandonnée par l'adulte,car eeux conservent ce qui nous manquent:la camaraderie,l'esprit de recherche et pourvu qu'on les y aide:la critique constructive.

Tout cela s'étale en dix ans de cahiers de roulement sur les maisons d'enfants.Il ne faut pourtant pas se décourager.Et de penser à une doctrine idéale et idéaliste,mais qui ne collera pas avec les conventions collectives, ni avec une formation intellectualiste des Educateurs,ils sont ce qu'on les a fait et le tout s'assaisonne de l'hermétisme voulue des langages (les rideaux de fumée) du refus des choses claires et du bon sens,des repères solides,du manque de culture,de l'abus du verbalisme,de l'illusionisme;chacun se croyant un peu psycho-pédo-patho quelque chose,vivant sur des idées et non sur la vie et chacun devrait savoir qu'il est dangereux pour les fesses de s'asseoir sur une idée de chaise.

Pourtant,tout est simple,mais c'est le simple qui est difficile et insécurisant.En effet être responsable c'est prendre et assumer jusqu'au bout une responsabilité d'homme,non de robot,c'est d'abord se sentir responsable de son groupe,de son travail,de ses outils de travail,de l'environnement.
L'équipe n'est que l'orchestration de ces responsabilités à tous les niveaux, non un assemblage d'individus ayant chacun une"spécificité".
Le partage de responsabilité est l'attitude de l'adulte.elle ne signifie pas partage du pouvoir,mais elle est la base pour y accéder.

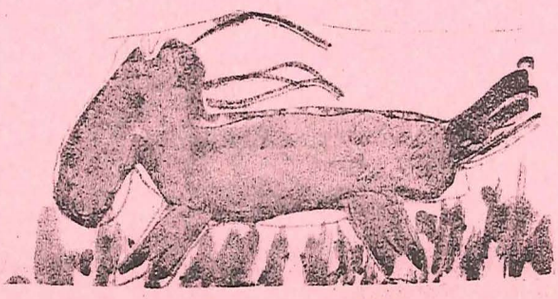
Nous nous usons à discuter ce qui nous apparaît théoriquement sans discussion,mais sans vouloir le vivre "Il le faut" ne serait-il pas notre pierre d'échappement?
La liberté implique la responsabilité,ce qui explique pourquoi la liberté théorique est si mal utilisée et même terriblement redoutée.
Sans l'implication volontaire,elle dégénère vite en pagaille,en univers flou et il faut vite la restreindre pour sauver la communauté .
Mais d'autre part seule la liberté permet l'apprentissage de la liberté.
La communauté coopérative doit permettre la libre interaction de chacun avec un autocontrôle pour interdire l'irresponsabilité et un encouragement des initiatives.

Certains de nos jeunes collègues ont voulu faire un conseil d'animation, ils étaient certes sincères en théorie mais ils inversaient l'ordre des valeurs. La cogestion n'est pas un comité,fut-ce-t-il élu bizarrement par ceux qui récusent la démocratie formelle? Etait-ce une fuite de leur responsabilité individuelle ou un moyen de diriger les autres:"qui domine qui?".
Il faut comprendre que c'est toute la base et à égalité qui est responsable, le souci doit être de l'aider,non de chercher à manipuler.La cogestion c'est une façon de travailler,non de commander les autres.Personnellement ici,je la vois partir des groupes et des pavillons,des ateliers ou des clubs,ce qui nécessite obligatoirement l'éclatement des rôles à commencer par celui de l' Ecole au sens traditionnel du mot .

"Freinetistes" nous avons cette expérience de classes-ateliers.
Des éducateurs ont ici fait démarrer un club de voile qui marche bien,il faut continuer avec jardinage,poterie,céramique, modélisme ce qui constitue la tranche 1970-71.
La question reste:qui fait quoi? où et quand? mais aussi avec quelle organisation,quels moyens?

Nous devons larguer les sectorisations,les défenses,les formes rituelles directives ou non directives ce qui revient au même,n'introduisons pas de fausses querelles ni de fantasmes hors de la tâche réelle,un peu comme si nous allions au bordel pour échapper au réel à assumer avec les marchandes d'illusions.
Méfions nous des étiquettes mises sur les bocaux des conserves pédagogiques ou psychologiques.Gare au scorbut...Vous savez qu'il nous fait perdre des dents.
Soyons aussi lucides sur la société,mais nous sommes aussi la société et sur notre ambivalence continuelle: d'un côté,la coopération,la solidarité, l'intérêt collectif,de l'autre ce que nous vivons:concurrence,rivalité,je m'en foutisme,individualisme.Ne vivons pas notre ghetto.

Je pense que c'est par des initiatives individuelles,ou de petits groupes volontaires,soutenues ensuite coopérativement que sortent les oeuvres et la marche en avant.
L'expérience de la Bibliothèque de Travail nous l'a prouvé.
Suscitons et aidons ces initiatives de progrès et de "dégel".Il y aura face à ces constructions trois sortes de gens:ceux qui foncent,ceux qui suivent et ceux qui attendent pour "monnayer"



Mais nous savons aussi que sont contre nous :ceux qui font la même chose, ceux qui font le contraire,et ceux qui ne font rien.
Aussi ne sert-il à rien de normaliser et d'instruire,sinon d'éveiller, car on ne s'initie que par soi-même.

En ce sens,Freinet a été pour nous l'éveilleur,avec lui et maintenant avec ceux qui sont son immortalité collective,c'est autre chose de plus excitant,quelque chose d'autre que nous vivons et nous trépignons devant ceux qui ne peuvent,ni ne veulent.

Je ne sais pas où en est le projet de nos camarades Bouygues et Bourdarias?Il faut faire avec ce que l'on a avec lucidité et réalisme.

Oury dans son ouvrage sur la "Pédagogie institutionnelle" signale justement que tout le personnel doit être agent thérapeutique,certains manuels étant d'excellents thérapeutes.
Nous sommes payés comme directeurs,éducateurs,médecins,balayeurs,mais paie-t-on la vraie part thérapeutique de chacun? Et si cela était le préalable à certaines discussions?

Faut-il après la litanie de certaines misères signer un constat d'échec?

Ce serait infirmer toute une expérience:tout un vécu de réussites au niveau des enfants.Ces enfants"se garderaient-ils" tout seuls?En partie,oui et c'est ce qui confirme toute technique dite de "groupe"
Regrettons que souvent les"initiés" à ce genre de technique n'en savent qu'une vague théorie et ne récitent que leurs leçons qui ne sont que frgments,digests aux morceaux choisis,de même que le fait d'avoir parcouru ou lu"le Développement de la Personne" du cher papa Rogers ne donne pas nécessairement la congruenie ou l'empathie.
On pourrait en dire autant en ce qui concerne Freinet.

Cette année,j'ai essayé,de lutter contre certaines de ces tendances mal assimilées,mal vécues qui ne sont que des mots ou des étiquettes flamboyantes sur n'importe quelles marchandises.Ne nous étonnons pas,les études de marketing prouvent que l'emballage est tout,notamment avec de gros titres pour les myopes qui veulent s'ignorer mais nos enfants ne sont pas myopes.

Et puisqu'il le faut parlons de la relation non directives comme mal vécue,ou comme opportunité technique.
Rogers a répété partout combien il regrettait ce mot et son succès.La technique non directive n'a rien à voir avec l'apposition:autoritaire-démocratique,car Rogers est un thérapeute et il dit fort simplement qu'il faut essayer d'entendre ce que le client ou le groupe dit.Il faut partir du client plutôt que du technicien.Cela n'a pas à être détaché de la présence des hommes et des enfants dans l'action sinon cela n'est qu'élucubrations littéraires ou imaginaires,ou rationnelles,ou moralistes - ce qui ne permet que de rédiger un rapport,une critique,un commentaire ou un dire,non une action,car la non directivèté risque d'être vécue comme abandonnique.

Non! les enfants ne sont pas libres s'ils sont abandonnés.Il leur faut chaleur et affection et présence dynamique.
Les travaux de Woodbury nous montrent la montée spectaculaire des tendances suicidaires dans les groupes trop permissifs.

Pour ce qui est de la vie d'une équipe,elle se déroule dans la réalité;le quotidien,l'oeuvre commune,la critique constructive dans une atmosphère stimulante de chantier toujours inachevé,dans le coude à coude. Sinon il n'y a pas d'équipe,les ballons ne passent pas et le travail obscur au milieu du terrain est nul.N'oublions pas qu'on ne peut donner ni à l'équipe,ni aux enfants ce que l'on n'a pas soi-même.

Il me semble que l'implication est nécessaire dans ce travail,la non directivité comme technique manipulatoire dit oui à tout dans un univers soigneusement parallèle où l'on nie tout conflit,un monde vite aseptisé et infantilisé qui se dissout dans un travail de couloir,de tactiques sournoises,d'utilisation théâtrale de l'idéologie pédagogique qui permet de passer à la paranoïa de ceux qui croient être le savoir,betonnés dans leurs parchemins.Méfions-nous de l'échelle aux perroquets!

Et nous de revenir à la médecine des simples sans nier la vraie science qui se moque de celle des messieurs en voir,considérant qu'avoir ouï parler de psycha ou de psycho quelque chose ne suffit pas pour être et vivre ceci ou cela,que le perfectionnement n'est pas qu'un stage mais existe chaque jour que fait le soleil,qu'il ne faut pas transformer en oeuvres de bibliothèque les travaux de Roger,Riede,Sichkorn?Freud,Lapassade ou Freinet qui,si je ne me trompe pas,étaient des praticiens.

Et nous d'en revenir à l'Education du Travail dans une vie qui est un chantier,non confiné dans des ateliers hyperspécialisés.
L'enfant a besoin de vivre,de réussir,de créer,il respecte ce qu'il a construit et bâti lui-même,surtout si c'est beau et utile.

Sans anxiété,nous devons proposer à l'enfant de se prendre en charge: je me réveille,je me lave,je m'habille,je me sers à table,je me déplace seul, je me dirige,je deviens autonome,je me prends en charge,je suis reconnucomme capable et compétent.

Le seul problème de la pédagogie ne serait-il pas de rendre un groupe vivant,inventif,créatif,la principale qualité du pédagogue ne serait-elle pas l'imagination créatrice,la créatique pour employer un nouveau vocable et à partir de là allons-nous créer des structures qui permettent de multiplier les énergies de tous à condition qu'elles existent ou neutralisera-t-on l'énergie par esprit de conservatisme.

Sommes-nous les éteignoirs des forces vives ou les éveilleurs?

Et je suis remonté jusqu'à l'Ecole Freinet comme çà pour boire à une source avant d'écrire ce texte.

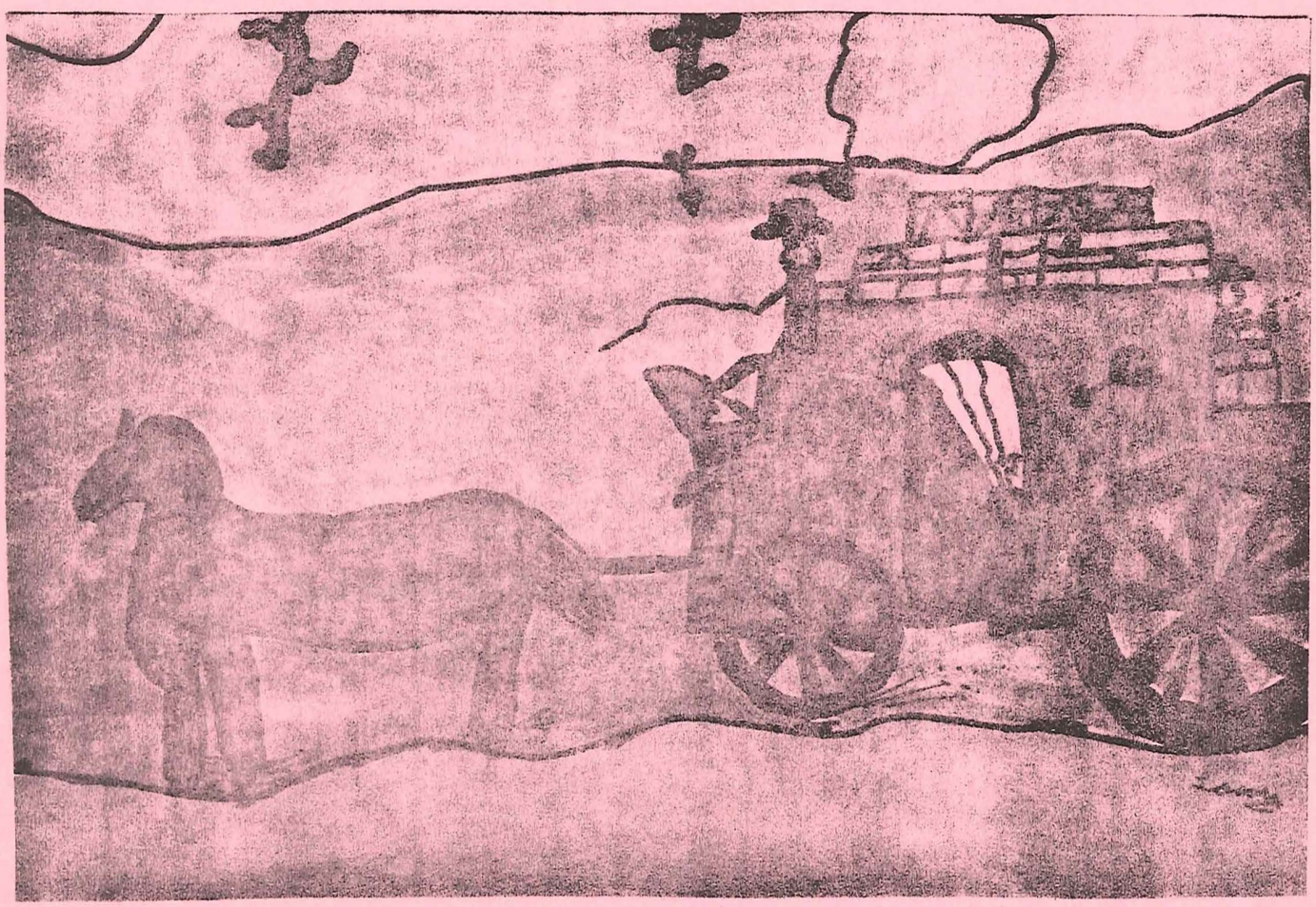
L'an prochain,beaucoup d'entre vous descendront et nous nous reverrons ici.Nous ferons le point de ce qui sera passé d'ici là,d'ici ce congrès de Nice,je suis persuadé que cela sera positif,et que les expériences qui commenceraient cette année avec notre jeune équipe seront exposées,non par moi mais par elle ici-même dans ce cadre splendide de palmiers,de chênes verts et d'oliviers centenaires.

Hennebert

I.M.P. Henri Wallon.

06 Villeneuve Toubet.

Je vous tiendrai au courant de nos expériences,de nos réussites et de nos échecs.



(C'est à ce moment que se passent les rapprochements avec des travaux qui se ressemblent ou sont sur le même sujet, que se font les confrontations avec des travaux d'adultes, les miens compris, c'est vraiment un moment d'échanges au cours duquel nous prenons conscience mutuellement que tout ce que nous disons peut avoir valeur, peut trouver réponse, etc...)

Au départ, cela a lieu surtout quand les travaux, ou même simplement un seul travail individuel, sont terminés. Comme parfois aussi, certains aiment montrer leurs travaux en route, c'est le départ des discussions possibles le matin pour organiser notre travail de classe, puisque des travaux sont en cours et qu'il faudra les terminer.

Je pense qu'il est souhaitable que tous les jours, (hélas il nous arrive de ne pas en avoir le temps), en fin de journée, soient vus tous les travaux, terminés ou non, pour situer chacun, son apport. C'est le moment de valorisation, de la justification, des encouragements ou des conseils. C'est surtout le moment de valeur où chacun sent que l'autre lui apporte, comme lui-même peut apporter aux autres.

Parallèlement, au début, tous les matins, il est bon d'organiser ensembles la journée de travaux: collectifs ou individuels.
I°/ cela permet de prendre conscience de la parole donnée qu'il faut tenir pour terminer une oeuvre commencée,
2°/ permet également de prendre conscience de toute l'organisation matérielle, gérée par nos règles de vie :
nombre de participants aux ateliers,
respect du coin et du matériel,
respect du travail du groupe (silence et ordre.)

Les entretiens de fin de journée seront plutôt des "réunions" entre nous pour être bien, pour s'écouter les uns et les autres, et prendre le message de tous. (C'est le moment où on essaie de s'accepter.)

Les discussions du matin, préparatrices du plan de journée, seront des réunions plus structurées, avec président de séance. Leur cadre, un peu plus "solennel" amène le troisiéme point : celui des décisions.

DECIDER.

Les décisions sont de deux sortes :
I°/ les acceptations des propositions de chacun. Si une proposition d'un camarade est acceptée, elle devient une décision générale du groupe. A ce moment, elle n'intéresse plus seulement son auteur, elle devient importante pour tout le groupe.

2°/ les propositions acceptées demandent des cadres d'organisation matérielle et de règles de vie pour les mener à bien. C'est l'essai de prise en charge de chacun de sa responsabilité... morale vis à vis du groupe.

APPLIQUER.

L'application est forcément, au départ, l'objet de la surveillance plus particulière du maître. Chaque enfant étant souvent trop personnellement pris par son travail pour se rendre compte et du dérangement qu'il cause, et du dérangement que peuvent produire les autres.

Ainsi peut-on en vouloir à Pascal qui, actuellement pris avec plaisir et joie profonde par son travail, ne se rend pas compte qu'il chantonne sans arrêt.

Mais, petit à petit, certains se rendent compte qu'ils sont plus ou moins dérangés par les autres, et souhaitent intervenir (Stop 5, 4, 3, 2, I, 0) pour demander plus de silence et d'ordre. A ce moment, l'application devient leur affaire autant que celle du maître. Et les réparations, décidées en commun, sont alors demandées par ceux qui se trouvent dérangés. Pas de punitions, car pourtant ces enfants parlent de "punis", (habitude d'ailleurs!) ou même de fessées (que je donne parfois, puisq'ils "avouent" qu' il n'y a pas d'autres moyens. Je compare cela au coup de dents de la maman renarde).

Les décisions de réparations sont proposées par celui, ou ceux qui ont été dérangés, ou du moins se sont sentis dérangés. Il y a alors décision du groupe. Et si les "dérangés" ont raison, la réparation est décidée et doit être accomplie.

C'est parfois aussi à ce moment de l'application des décisions que nous nous apercevons que des décisions (pourtant prises à la majorité, mais je respecte la majorité, et ma voix ne compte pas plus qu'une voix d'enfant, - disons que joue surtout mon influence ou du moins le désir d'imitation de l'enfant - cependant je me trouve quelquefois dans la minorité!) ne sont pas justes ou possibles. A ce moment, il est plus facile, par l'erreur, d'accepter une décision au préalable refusée. Il y a aussi tâtonnement expérimental!
Parfois, moi-même je puis me tromper. Je sais le reconnaître publiquement et m'en excuser devant le groupe. Et nous nous trompons quelquefois ensemble, alors nous remettons en question et réorganisons. Ainsi, nous avions décidé que celui qui s'était révélé "bon" en quelquechose soit le responsable de cette chose. Et cela pour deux buts :
a) valoriser une personnalité (bien plus souvent revaloriser) et magnifier une oeuvre, une création; mettre en valeur une initiative. A ce moment, le groupe prenait conscience de l'utilité de chacun.
b) intégrer chaque individu au groupe par son travail, pour qu'il se sente solidaire d'une oeuvre commune, qu'il prenne confiance et conscience de sa participation.
Mais bien vite j'ai vu que (et je leur ai fait prendre conscience que, car j'essaye au maximum de tout expliquer)
a) c'était confiner chacun dans une spécialité,
b) c'était l'empêcher de désirer s'éveiller à autre chose qu'à ses aptitudes propres,
c) c'était, par là-même, désiquilibrer une évolution dans une éducation globale.

D'ailleurs, les enfants eux-mêmes, pour la plupart, n'y avaient pas tenu, car ils sont riches de potentiel (oh, pas tous, bien sûr) Mais la majorité désirait faire tout, par besoin ou par désir d'imitation. Et, à mon avis, l'imitation est un enrichissement en même temps que l'aboutissement à un langage commun, même à travers des personnalités différentes. Seulement, il reste que nous souhaitons la participation d'un tel pour réaliser une chose, parce qu'il nous paraît plus apte. S'il ne réalise pas lui-même, il peut devenir un "conseiller technique".

La part du maître, en plus de l'exemple et des suggestions, me semble être surtout d'organisation matérielle et d'installation fonctionnelle.
Préparer les coins pour qu'on y soit bien à l'aise, pour un travail convenable. Que outils ou matériaux, comme matériel, soient à portée, accessibles et faciles à trouver. Que les déplacements soient faciles, sans danger de parcours inutiles ou risquants. Que les coins soient toujours prêts pour une utilisation immédiate. Pouvoir cependant laisser en chantiers les travaux en cours, pour une remise rapide en route, tout en laissant l'aspect propre aux coins et à la classe.

Mais en plus de cette organisation matérielle d'installation des coins, un autre problème important doit préoccuper le maître : la préparation des supports pour la magnification ou la valorisation de tous travaux. C'est sans doute la part la plus importante de préparation.
Si je prends, par exemple, le cas du français en général, (apportant plus spécialement la lecture) je dois penser aux supports matériels suivants pour qu'ils soient toujours prêts :
I - dictionnaire collectif (album de papiers peints)
2 - cartons pour l'établissement des analogies découvertes (sons)
3 - étiquettes carton où s'inscriront et le son et le dessin correspondant réalisé par un participant.
4 - bandes de carton pour les listes de mots commençant par le même graphisme.
5 - d'où un fichier en bois comprenant 25 cases, pour ranger les fiches où nous retrouverons, mais mieux classés, les mots des bandes ci-dessus.
6 - grand carton alors pour l'établissement d'un grand alphabet avec lettres plastiques (trouvées dans les boîtes de fromage), accompagnées de l'étiquette voulue, A comme avion, B comme bateau C comme camion... (mots et dessins)
7 - feuilles du dictionnaire personnel de l'enfant,
8 - les cartons pour les différents albums d'histoires, de textes de dessins, de lecture.. etc..
9 - les bandes vierges, avec traits prêts (un guide n'est pas si facilement visible que cela! Trouvaille d'un normographe carton de 7 lignes pour tirer des traits au crayon sur la page)
I0 - les boîtes et les cases pour les étiquettes ou les albums personnels. etc.. etc...

Et je ne parlais encore là volontairement que de la préparation matérielle pour une exploitation d'acquisitions ou de remarques, rentrant ainsi dans le détail. Mais de la même façon :
le coin prêt pour valoriser une oeuvre picturale,
l'instrument prêt pour valoriser une oeuvre musicale,
le support pour tout travail manuel mis en relief,
l'affichage possible de toute expression de l'enfant,
etc.. etc...

et disponibilité du maître prête, elle aussi, pour la valorisation, l'écoute, et, si possible, l'échange et la réponse.

Après discussions et décisions de différents travaux sans autre but préalable que d'offrir son expression sous quelque forme que ce soit, le groupe prend peu à peu conscience que ce but peut s'élargir d'abord à l'offrir au-delà de notre groupe, nos correspondants, ceux qui échangent avec nous journaux ou textes ou autres créations. Il est à remarquer que ce but se concrétise et est mieux perceptible lorsque, comme nous venons de le vivre, nous recevons quelqu'un. Les meilleurs conseils de classe, pour décisions, organisations de travaux, ont toujours été ceux qui préparaient la réception des stagiaires, des visiteurs nombreux que nous recevons, ou, (et ce fut évidemment le meilleur) la visite de nos correspondants des VOSGES. Ce sont eux seuls, petits et grands, qui ont décidé de cette journée. J'étais simplement secrétaire de séance. Et j'ai eu, croyez-moi beaucoup à écrire.
Et nous nous sommes aperçus avec joie que tout ce qui avait été prévu avait été réalisé!

C'est lorsque cette étape de la création est possible que la responsabilité s'épanouit et se réalise. Et puis ,ous oublions trop souvent que pour mieux comprendre qu'un SI n'est pas réalisable, il faudrait peut-être le vivre et essayer de le réaliser. Nous répérerons que l'erreur est valable, en auto-gestion comme en travail manuel. De plus, ne peuvent se sentir concernés ou responsables ceux qui ne participent ni à l'organisation, ni même à l'élaboration.

C'est en participant à la construction de leur maison que les enfants sentiront bien mieux qu'elle est à eux.

Sur ce plan, c'est la coopérative qui devrait nous apporter la solution. Dans la mesure où je paie beaucoup de choses (avec les crédits de l'école ou parfois ... comme beaucoup, malgré mes réclamations!), les enfants puisque tout cela est toujours apporté en dehors d'eux, les considère comme extérieurs à eux. Ils sentiraient mieux que tout ce qui est dans la classe est LEUR PROPRIETE et qu'ils doivent LA RESPECTER, s'ils en étaient non seulement les promoteurs et les initiateurs, (cela ils le sont chez moi, car les décisions d'achats sont pour certaines choses prises en conseil), mais aussi les acheteurs avec le fruit de leur travail. Si les crédits de l'école devraient être pour une part donnés en gestion à l'école, ou même à la classe, il faudrait que, en plus de recettes courantes : cotisations, élevages, ramassages de vieux papiers, etc... il y ait recettes de travaux réalisés par eux.

Je me souviens de l'instant où j'avais déclaré que je ne pouvais plus accéder à leurs demandes, ils ont pris alors responsabilité et décidé de réaliser différentes choses pour subvenir aux achats souhaités. C'était vraiment prendre la classe en mains. Et je suis sûr qu'ils auraient mieux respecté tout ce qui serait arrivé ainsi par eux-mêmes dans la classe. MAIS HELAS, COMME JE NE FINIS JAMAIS AUCUN TRAVAIL D'ENFANT, QUE J'EXIGE SIMPLEMENT QU'IL LE MENE LA OU IL PEUT LE MENER, CE N'ETAIT PAS UN TRAVAIL VENDABLE!!
Il nous faudrait des gens qui comprennent la valeur d'une réalisation d'enfant, de travaux d'enfants, tels qu'ils sont, au maximum de leurs possibilités. Là encore, la tradition des kermesses, des expositions a faussé le jugement des adultes.

Et ce que je trouve valable, car je connais mes enfants, n'est pas évidemment quelque chose qu'accepte n'importe qui? Et nous n'avons pas pu vendre les jeux réalisés, bref les différents travaux faits par eux seuls. Il n'y a donc pas eu l'intérêt du résultat de la production qui permet la gestion. Or dans auto-gestion, ce mot très important y est?!

Là, il nous faudrait trouver une solution au niveau des petits. je pense à un circuit de classes qui permettrait de vendre des jeux, des albums, des maquettes, des chefs-d'oeuvre, etc..., plus facilement acceptables par des classes compréhensives et, d'ailleurs, intéressants pour elles aussi comme échanges ou même suggestions nouvelles de possibilités.
Et pourtant j'affirme que sont valables les jeux sonsoriels, par exemple, que réalisent les enfants de ma classe, beaucoup plus à mes yeux que ceux qu'on peut leur acheter dans le commerce.
Que de bénéfiques avantages découleraient alors de cette entreprise, de ces chantiers au niveau de l'école?!

Alors pour terminer, (et entièrement d'accord avec Pierre YVIN) au niveau des petits, l'auto-destion consiste principalement à laisser l'enfant libre de son rythme de vie et de travail, la part de l'éducateur se situant surtout au niveau de l'organisation matérielle. J'ajouterai cependant que cette part, plus exactement participation, puisqu'il s'agira de lui-même, est de vivre en tant que participant et d'être un exemple qui, par sa propre structuration, aidera la structuration de tous ceux qui sont avec lui. Comme pour FREINET, où il y avait continuel balancement entre la théorie et la pratique, il doit y avoir balancement entre exemple et structuration donnés et recherches libres de cette structuration et de ces conséquences au niveau des enfants. Et l'organisation matérielle y aidera.

Suivent quelques documents de notre vie de classe et de communauté.

LES HAUTS ET LES BAS AU FIL D'UNE SEMAINE.

LUNDI.

Après le conseil de classe (moyen) où nous nous sommes mis d'accord pour les décisions travail et organisation, tous se mettent à l'établissement du plan de travail journalier.

Tout en m'occupant moi-même à préparer certains coins, certains ateliers, je les regarde du coin de l'oeil. Tous sont affairés dans divers coins de la classe à lire attentivement les étiquettes des différents ateliers pour recopier sur leur feuille, puis sur le tableau du plan de travail de la classe, les mots représentant les ateliers ou les choses qu'ils désirent réaliser. J'aperçois Patrick qui aide son frère (nouveau venu du C.P., ne sachant ni lire ni écrire) à trouver l'étiquette "peinture" et à l'écrire. Sylvain aide Pascal, arrivé de la maternelle, dont les graffiti se résument à des i ou des u, à trouver l'étiquette du coin terre et du coin peinture et à écrire ces mots pour les remettre au plan de travail.

REFLEXIONS SUR DES REFLEXIONS.

En guise de précaution oratoire.

Le terrain sur lequel nous nous sommes aventurés là est très hasardeux. Sans mésestimer la psychanalyse, il faut dire que peu de gens ont qualité pour en parler.
Comme pour la mathématique moderne, notre position se fonde sur des connaissances de seconde main, sur des travaux de vulgarisation.
Pour le peu que je connais, cher camarade, je dirai simplement ce que ton travail m'inspire.

L'inconscient: Il est très difficile à cerner chez l'Enfant puisque chez l'adulte, c'est par une introspection dirigée que le psychanalyste amène le malade à une prise de conscience de son ou de ses problèmes.
Nous pouvons toutefois retenir à coup sûr qu'il existe et qu'il est agissant dès la naissance et qu'il est fait de toute l'histoire de chaque individu avec ses péripéties, ses découvertes.
Il semble être lié spécifiquement à la formation du moi que nous portons en nous et que nous construisons et reconstruisons sans cesse, sans dominer jamais le processus ni les mécanismes, du moins pas avant un certain degré de maturité.

Des psychanalystes insistent beaucoup sur la dualité du principe de plaisir et de réalité que nous pourrions traduire grosso modo par la dualité vie affective et prise de conscience du monde.

Avec Piaget Wallon et maintenant les structuralistes, l'accent a justement été mis sur l'importance des premières années de l'individu, sur le déterminisme de son existence ultérieure. Les psychanalystes semblent aussi d'accord sur cette position.
Wallon a été, je crois, un des premiers à mettre l'accent sur l'influence, dès la naissance, du bain social dans lequel l'Enfant trempe tout entier.
Des règles se vivent, se comprennent puis se pensent. On peut même dire que l'enfant passe par des milieux, au fur et à mesure de sa croissance, l'école n'étant qu'un parmi d'autres et dont le rôle ne serait que de prendre le relais en les élargissant afin que le cours inéluctable des données biologiques ou psychologiques obligatoires puisse être conduit à son terme. Elle continuerait aussi le rôle régulateur du monde extérieur et la socialisation.

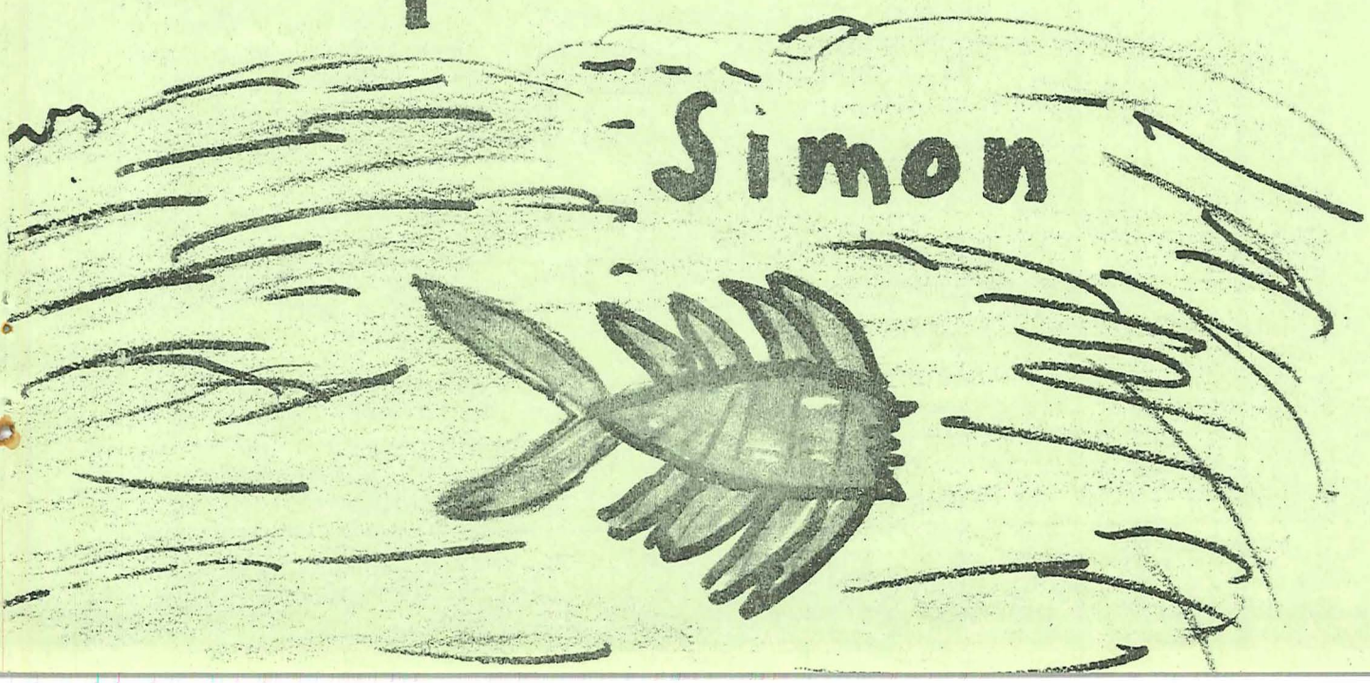
Certains croient même que les mécanismes très généraux en jeu lors du complexe d'Oedipe par exemple, sont les mêmes que ceux qui animent l'être depuis la scène la plus primitive jusqu'au plaisir du fonctionnement intellectuel.

Le plaisir d'explorer les parents (d'abord considérés comme objets) et le monde extérieur, subit en fait de multiples avatars au cours du développement. Des occasions de culpabilités et de refoulements se présentent, et on peut dire que le conflit existe par ce fait même.

Il s'agirait, pour nous éducateurs, hommes d'écoles, de prendre le relais de ces ambiguités de choix entre 2 issues dans la formation réactionnelle pour conduire sur le terrain de la sublimation des tendances qui font apparaître, par exemple, à l'enfant le corps de la mère comme un objet à agresser en vue d'une appropriation.

Parti du port
il vogue vers
l'immense mer
vers le domaine
des poissons

Simon



Il est important que le monde extérieur particulier que constitue l'école à un moment particulier du développement de l'enfant puisse fournir à l'enfant une réfutation de ses craintes internes. Le langage, par exemple, constitue à cet effet un véhicule de transposition capable de diminuer la culpabilité sexuelle directe notamment.

Par la connaissance, nous tenons donc un moyen de maîtriser l'angoisse, sachant qu'il y a bien des niveaux de connaissance, et qu'à chaque stade, des équilibres sont possibles.

Pour revenir sur le plan de la classe, pratiquer l'expression libre quelle qu'elle soit, c'est déjà transposer sur un autre registre des pulsions, des conflits. C'est pourquoi il est très important que cette manifestation ait lieu quel qu'en soit le support parce qu'elle prouve que l'enfant s'élève au-dessus du monde de l'objet et qu'il accède au monde des symboles.

C'est le moment de dire qu'il ne peut ici être question d'intervention étrangère, sauf pour faciliter l'intégration de l'oeuvre, et, par conséquent, de l'auteur dans le monde extérieur qui peut devenir progressivement un monde pensé, un monde de conventions.

De toute manière, le principe de plaisir sous-jacent à toute oeuvre vraiment libre mène à une utilisation, à un investissement par l'enfant de son expérience dans l'observation.

Les tendances "épistémophiliques" (à connaître, à construire les règles de la pensée) elles aussi se trouvent valorisées dans l'expression libre qui est versée automatiquement dans le creuset de la vie sociale, communautaire de toute classe Freinet.

Sans que nous le sachions, l'aptitude à comparer, à distinguer, à disjoindre qui s'épanouit dans l'expression et la recherche libre, apporte à l'enfant une nouvelle vue de sa réalité propre, de celles des êtres qui l'entourent et de leurs rapports réciproques.

L'expression libre, qu'elle soit corporelle, gestuelle, motrice, psychomotrice, parlée, tend normalement à sortir l'enfant de l'indistinction.

L'avantage des techniques d'expression vraiment libres, c'est-à-dire rendues possibles sans aucun formalisme, résiderait en outre en une possibilité de réduire les décalages survenus entre l'évolution des diverses composantes de la personnalité de l'enfant. La notion de régression semble elle aussi motiver cette dernière réflexion.

Il est à peu près établi que pas mal d'enfants inadaptés sont tels parce que l'école survalorise les données intellectuelles aux dépens des données affectives des enfants dont les rapports entre les facteurs intellectuels, affectifs et instinctuels sont liés à une définition dysharmonique.

Les psychanalystes disent même (Isaacs S. Nature et fonction du phantasme (Développements de la psychanalyse Paris PVF 1966)

> "La pensée dans la réalité ne peut opérer sans les phantasmes inconscients en accord avec elle et qui la soutiennent"

Ces phantasmes sont à la base du symbolisme, de la sublimation, de la connaissance puisqu'ils sont le lien entre le monde interne de l'enfant et son intérêt pour le monde extérieur.

Nous croyons avoir justifié ainsi non seulement la valeur thérapeutique de l'expression libre, mais aussi sa nécessité pour espérer une "recentration" du sujet dans le sens de son développement personnel harmonieux.

Il y a mieux, si cette harmonie n'est pas recherchée en ce domaine il y a risque d'aboutir à des attitudes ambivalentes qui gènent considérablement les progrès de l'autonomisation de l'enfant.

Une de ces attitudes peut se traduire par un retrait vers un type primaire de sécurité dont le caractère irréversible pourrait avoir comme conséquence de bloquer l'évolution du moi.

Combien de fois n'avons-nous pas constaté des attitudes de refus systématique, incompréhensibles de la part d'enfant; de phobies qui se portent tantôt sur des faits de la vie quotidienne, tantôt sur des faits scolaires tels que la lecture, l'écriture, le calcul, pour ne citer que ceux-là.

On pourrait être tenté de réagir durement devant des "attitudes régressives de certains enfants (surtout dans nos classes spéciales; mais ils n'en ont pas le monopole.); il faut toutefois penser qu'elles peuvent devenir facteurs de progrès dans la mesure où, étant conflictuelles, elles mobilisent le moi, obligé à organiser des formes nouvelles devant la contradiction provoquée par la regression même.

Tout ceci constitue un peu de la microanalyse et pourrait apparaître comme un luxe inutile, et qui, dès lors, les choses étant aussi compliquées, il est inutile de continuer dans cette voie.

C'est le moment de rappeler que, au fond et en dernière analyse, malgré les obstacles internes et extérieurs, l'enfant effectue cependant son évolution sans cesse contraint de dépasser le conflit et à établir des équations nouvelles, en particulier grâce au processus de l'identification, et de la comparaison, avec, ou sans notre intervention.

Ce que nous recherchons, nous éducateurs Freinet, ce sont des moyens de remettre sur les rails les enfants qui, paralysés par un conflit interne ou externe, se trouvent bloqués dans leur évolution parce que c'est "visible".

Nous voulons permettre aux enfants d'établir, eux-mêmes, des " équations nouvelles" qui soient autant de "techniques de vie", car elles constituent la base de l'intérêt pour les objets nouveaux, et, ce qui paraît encore plus important : le Fondement du symbolisme.

Jones (I) définit le symbolisme comme

> "un processus au cours duquel le principe de plaisir permet de comparer deux objets tout à fait différents mais semblables en ce qu'ils ont valeur de plaisir ou d'intérêt. "

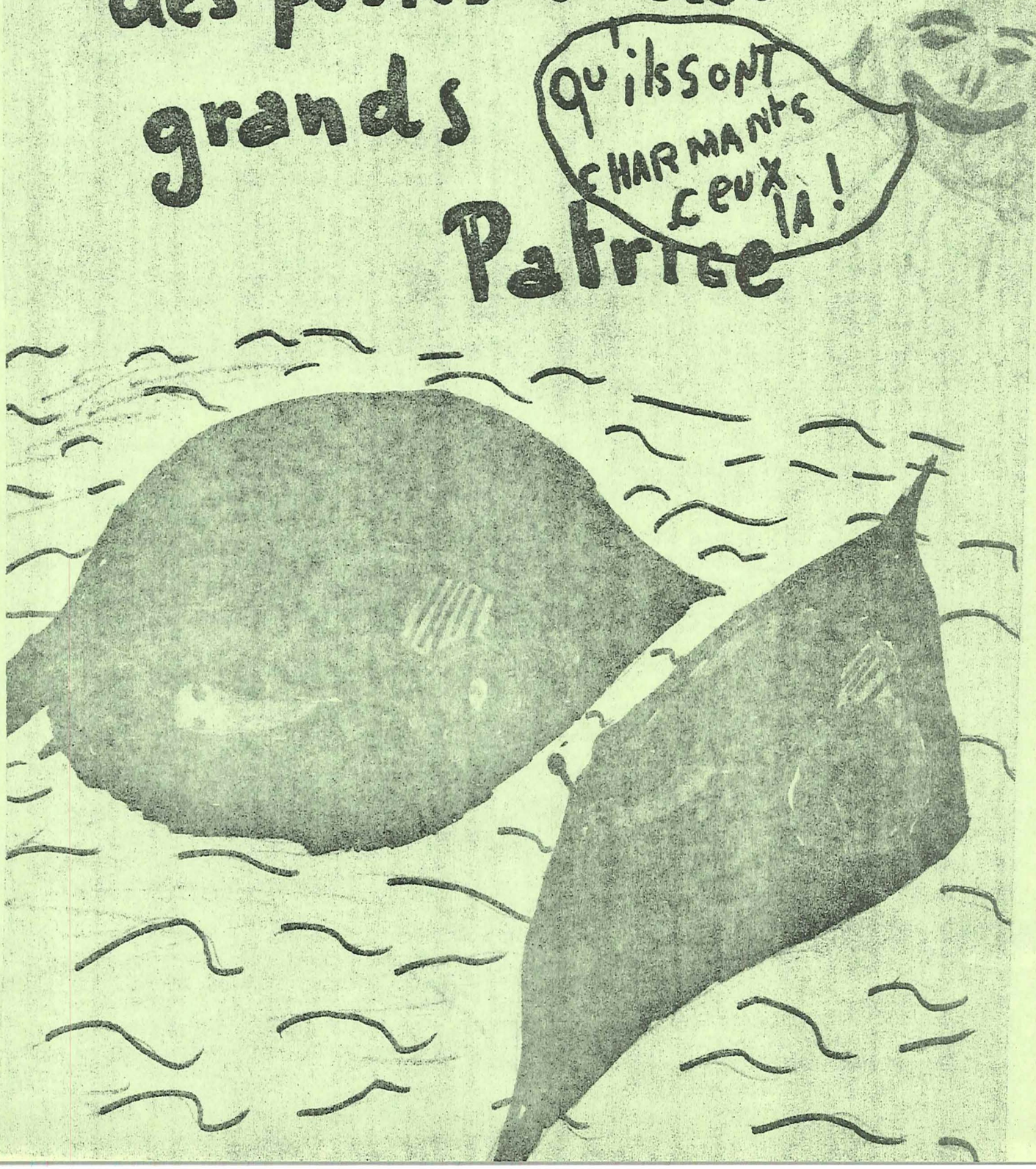
Il fonctionnerait à partir de la comparaison des diverses parties du corps entre elles, puis de l'identification des ces parties à des objets extérieurs.

(I) La vie et l'oeuvre de Freud PVF 1958.

il me fait penser
à un escargot
qui marche lentement
sur l'eau

il finit par faire son
tour du monde
puis, lorsqu'il rentre
au port il retrouve

d'autres escargots des petits et des grands Patrie



La libido se trouve ainsi déplacée sur des objets et sur des activités qui, à l'origine, n'avaient pas valeur de plaisir.

C'est sur le symbolisme que s'édifie la relation du sujet au monde extérieur et à la réalité en général.

Après l'Oedipe, la possibilité d'intérêt pour les objets extérieurs autres que les parents, multiplie les éventualités de comparaisons, d'identification et permet donc d'exercer le symbolisme à plus grande distance sur des sujets de plus en plus nombreux, plus ou moins intellectualisés, lesquels sont largement fournis et utilisés à l'école.

Ce que l'on appelle la période de latence permet d'élargir un processus déjà connu : la sublimation. En effet l'instinct sexuel sublimé, c'est-à-dire privé de sa nature sexuelle, devient un des moteurs de l'activité intellectuelle scolaire.

Au plus profond de l'enfant, ce qui rend l'école attirante, c'est la possibilité de développer son aptitude à créer des symboles; elle représente aussi une "réalité" nouvelle, offrant une multiplicité de symbolisations polyvalentes dont des possibilités de sublimation multiples de l'activité génitale et de sauvagerie d'un plaisir non culpabilisé, en ajoutant la source de plaisir autonome que constitue la sublimation.

Nous rencontrons ainsi les deux aspects de notre tâche d'éducateur actualiser et révéler les conflits réels ou latents chez l'enfant et, d'autre part, participer à l'élucidation par l'enfant de ces conflits.

Dans ce sens, notre pédagogie n'est rien sans l'esprit qui l'anime Il faut avoir élucidé soi-même ses propres conflits ou en tous les cas en avoir tiré une équation suffisamment équilibrée que pour être disponible devant les problèmes que posent nos enfants et ainsi être en possession d'une clef pour assurer la communication.

P. SEYKENS.

A propos des attitudes régressives, je pense que ton analyse est exacte mais incomplète.
Effectivement, l'éducateur, pour peu qu'il soit suffisamment informé des étapes et cheminements que suit la personnalité enfantine pour se structurer, n'a pas lieu de s'inquiéter outre mesure et de réagir durement face à une telle attitude, fréquente dans nos classes d'enseignement dit "spécialisé".

D'une part, comme tu le dis, une tension peut se produire, qui obligera à organiser de nouvelles formes d'adaptation, enrichies, dans la plupart des cas, par l'expérience passée dont il a fallu dépasser les contradictions. D'autre part, justement si l'éducateur informé n'est pas inquiet devant cette attitude régressive, mais la vit et aide l'enfant à la vivre comme une évolution, comme un cheminement nécessaire, inévitable, heureux; les choses se passeront aussi bien sinon mieux qu'à l'issue d'un conflit qui laisse-

rait trop l'enfant seul, face à lui-même.

Autrement dit, peut-être est-il préférable, au lieu de laisser se développer une situation conflictuelle (dont l'issue n'est pas forcément d'être positive), de déculpabiliser l'enfant qui suit cette pente, de le "prendre en charge", de le laisser transférer sur nous ses sentiments.

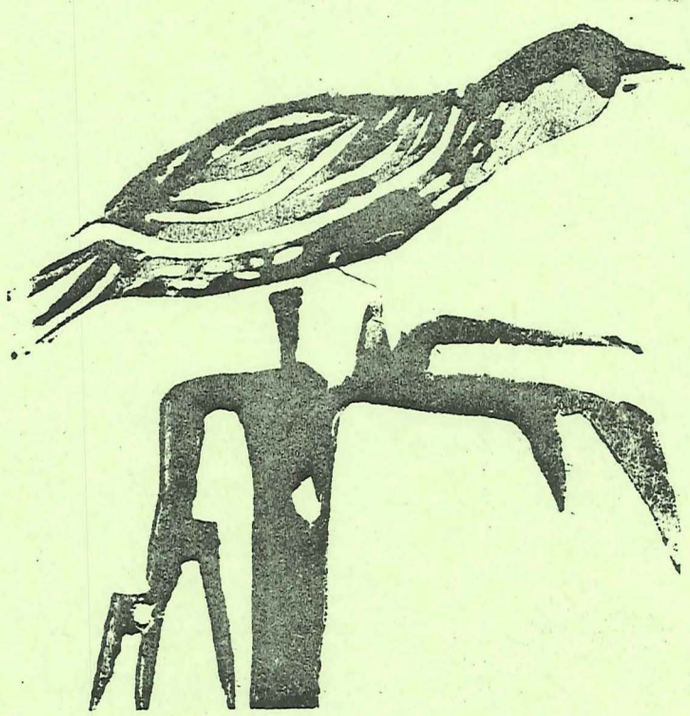
Surtout, ayons une vision confiante de son évolution. La meilleure aide que nous puissions lui apporter, dans le moment, c'est de lui permettre de s'identifier à une image optimiste de lui, que nous projetons comme devant être son avenir.

Je pense donc qu'une attitude confiante et aidante est préférable, du moins dans les débuts, à une attitude neutre et par trop distante.

Puisque ces régressions se produisent avec des enfants fragiles sur le plan affectif (mais qui, par ailleurs, peuvent être brillants sur le plan intellectuel), je préférerais une solution "sans douleur", sachant bien que l'on peut faire l'apologie de la lutte pénible et de la joie que l'on éprouve après avoir triomphé des difficultés.

Attitude neutre, attitude aidante?
Encore ne faut-il pas généraliser. Un éducateur qui travaille avec l'aide et le contrôle d'une équipe devrait trouver assez facilement l'attitude qu'il convient d'adopter devant chaque situation.
Ce sera sa "part du maître".

A.CAPOROSSI.



LE PROBLEME DE L'AUTO-GESTION.

La petite fille de deux ans se promène. Elle rencontre deux garçons qui se lancent des cailloux en se poursuivant. Elle s'arrête un moment, ramasse une pierre, balance son bras un instant, puis elle jette la pierre. C'est un départ de l'auto-gestion que nous oublions trop souvent : l'imitation de l'exemple donné.

La petite fille de cinq ans repasse le linge de sa poupée et même quelques petites lingeries que sa mère lui confie. Ce n'est pas la première fois. Il n'y a plus simple envie d'imiter, il y a désir de faire et de bien faire. L'expérience aidant, ainsi que les conseils maternels, elle plie mieux son linge, évite les faux plis, évite aussi et surtout de se brûler.
Ce n'est plus là un simple mécanisme ou automatisme acquis, il y a actes pensés et dirigés. Ce n'est plus la prise de conscience de soi et de ses possibilités dans l'imitation, mais responsabilité de ses actes dans toutes leurs conséquences. C'est une autre phase de l'auto-gestion, une phase supérieure.

L'enfant qui se sert de sa cuiller, qui coupe seul sa viande, qui roule en vélo, qui pose des questions et fait des remarques, s'autogère déjà. Mais l'auto-gestion ne sera vraie que lorsqu'elle se réalisera partout, en tout temps et en tout lieu. Elle ne sera sûre que lorsque l'enfant agira partout, en toutes conditions, toutes ambiances, dans n'importe quel groupe. Autrement dit, lorsque le problème des relations avec qui et quoi que ce soit aura été résolu. Nous retrouvons là, comme pour toutes formes d'expression, la socialisation résultat d'un désir de communication et d'un besoin d'échanges.

S'AUTOGERER C'EST ETRE SOI-MEME DANS LE RESPECT DES "SOI-MEME" DES AUTRES.

C'est doser cette relation de sa propre personnalité avec celle des autres.

C'est savoir se servir humainement de tous ses moyens de communication et d'échanges.

C'est pour celà qu'elle doit commencer avec le début des acquisitions naturelles de ces moyens : langage, lecture, écriture, qu'ils soient picturaux, musicaux ou... classiques.
Elle enlève, en tant que réalisation immédiate, la gratuité de toutes les acquisitions. Elle est l'exploitation complète et profonde des acquisitions que crée la motivation du désir de communication. Et, comme le dit Freinet, elle ne s'enseigne pas, elle se vit. Elle se situe donc aussi au niveau des petits.

C'est l'âge où ils ont tout à conquérir, où ils veulent tout conquérir, où ils s'enrichissent ne demandant qu'à prendre tout ce qui les touche. Mais en cela même ils ont aussi besoin d'aide et ils la réclament avec la même intransigeance qu'ils mettent à vouloir tout faire d'eux-mêmes. Ce n'est pas l'aide qui fait en lieu et place qu'ils recherchent, mais l'aide technique, et parfois simplement cette aide morale du "satisfecit" extérieur qui complimente à juste titre, valorise à juste droit et permet d'avancer. Ils acceptent que les autres prennent, avancent, fassent eux aussi tout seuls, mais ce qu'ils acceptent le moins, c'est que l'adulte accorde plus aux autres.

Le dosage de l'apport également réparti que leur donne l'adulte est le meilleur exemple des règles qui régissent une société qui s'autogère.
Et le poète a raison qui s'extasie devant l'amour maternel dont
... "chacun a sa part, et tous l'ont tout entier".

Il s'agit d'établir un contrat dans le dialogue adulte-enfant, pour un jeu net et franc des relations, et établir en même temps un contrat de tous les binômes adulte-enfants et des enfants entre eux.

Il faut donc que chaque individu se sente à la fois dans un groupe dont il dépend et intégré en tant que tel. Son choix dépend à la fois de sa personnalité et des réactions du groupe. Le groupe a des exigences pour chacun des participants, mais c'est chacun d'eux qui doit les prendre ou les accepter.

La part entière du maître n'est pas celle d'un adulte catalyseur des inter-réactions du groupe, elle doit devenir celle d'un adulte aidant, sûr, et en même temps participant à part entière du groupe. Ce n'est pas chose facile à ce niveau, il faut en convenir, surtout dans la mesure où faisant appel à la patience et à la confiance sages et mesurées, nous voulons construire en chacun des participants une personnalité et une socialisation.
Tout comme en lecture, en raisonnement logique, c'est faire appel aux analogies, aux analyses, puis aux synthèses. C'est croire que là aussi, les expériences tâtonnées, les réussites s'inscrivent en règles de vie avec une prise de conscience qui est l'épanouissement et l'équilibre d'une personnalité.

D'aucuns pensent que c'est la maturation de cet équilibre entre la personnalité et la conscience que l'on a, dans sa relation avec le groupe, qui permet cette auto-gestion. Pour eux donc, il s'agit tout d'abord d'acquérir toutes possibilités de langage, ETRE CAPABLE, avant de prendre en mains, de SE prendre en mains.

L'expérience et les évènements montrent que l'acquis technique n'est pas suffisant, si on n'a pas eu l'occasion de s'en servir à quelque niveau que ce soit. Il manque à l'acquisition sa raison d'être. Si elle est réalisée trop longtemps sans exploitation immédiate, elle risque d'être pour toujours séparée de cette finalité. Et celui qui n'a jamais eu la parole et la responsabilité de sa parole, ne saura peut-être plus jamais la prendre, ou perdra un temps précieux à retrouver conscience de son exploitation vraie, eut-il étudié la grammaire, la syntaxe et le style des plus grands orateurs. A définir encore si c'est le style qui a fait les grands orateurs, ou si ce sont les grands orateurs, (par leur faconde et leur aisance), qui ont fait le style!!
Il y a une action intrinsèque et réciproque dans la relation expression libre auto-gestion.
Si l'expression libre aide à la prise en charge de soi-même, la prise en charge de soi-même permet l'expression libre.
Ce n'est pas un cercle vicieux, mais un perpétuel balancement ascendant entre les deux.

C'est en pensant à tout cela que je m'étais appesanti à détailler comme suit, (dans un cahier de roulement du groupe de travail attente et initiation), ce problème de méthode naturelle et Autogestion :

GENERALITES.

C'est peut-être dans ce problème qu'il nous faut voir le plus clair, car c'est de lui que dépendent toutes les "autres" méthodes naturelles en quelque matière que ce soit.

C'est dans la mesure où le groupe sera autonome, structuré, que chacun pourra avancer d'une façon naturelle dans la branche désirée, comme dans toutes.

Il semblerait, comme il ne s'agit pas d'une matière "scolaire contrôlable", (du moins pour l'instant), qu'il ne peut y avoir de trucs, de suggestions techniques.

Mais en cernant le problème, on s'aperçoit qu'au contraire, les techniques, le matériel influencent énormément l'apprentissage de la vie collective.

Ne peut-on dire que l'auto-gestion passe par trois étapes?

- la prise de conscience - de soi
  - des autres,
  - du groupe, comprenant soi et les autres.
- la responsabilité - de soi,
  - des autres,
  - du groupe, comprenant soi & les autres.
- la création d'initiatives pour - soi,
  - les autres
  - le groupe, comprenant soi et les autres.

Et ces trois étapes se font avec la perpétuelle influence réciproque :

- de l'ambiance,
- des conditions matérielles.

Posant constamment les bases d'une CONFIANCE et d'un RESPECT réciproques.

Le groupe allant à travers ces trois étapes vers son autonomie, il se pourrait que la part du maître aille d'une part créatrice à une part participante uniquement, en passant par la part aidante.

Mais cette part n'est pas que "ambiante", elle est d'organisation matérielle aussi permettant l'échelonnement des trois étapes, et c'est peut-être l'étude de cette organisation matérielle qui doit être l'apport de ce cahier de roulement.

Ainsi que l'étude des difficultés au cours de ces étapes, provenant :

- des niveaux mentaux différents,
- du temps,
- des différents états, conséquences des divers milieux sociaux-familiaux,
- des conditions matérielles.

Dans ce chapitre "GENERALITES" serait souhaitable un DIALOGUE à plusieurs sur le schéma donné. Peut-être ai-je oublié :

- des étapes
- des données
- des buts.

Ière ETAPE : LA PRISE DE CONSCIENCE :

- de soi,
- des autres,
- du groupe, comprenant soi et les autres.

. A quels moments le sentez-vous plus particulièrement?
. Comment faites-vous pour sensibiliser chacun à cette prise de conscience?
. Quels sont vos procédés de magnification?
. Quels sont vos moyens matériels pour que chacun prenne conscience de lui, de ses aptitudes?
. Quelle part du maître prenez-vous?
- sur le plan ambiance,
- sur le plan organisation matérielle.

. Difficultés des rencontres de personnalités différentes?
- niveaux mentaux?
- le temps?
- les résultats d'un milieu socio-éducatif?

. De quelle sorte sont les plus grosses difficultés?
. A quel moment se situent-elles?
. Comment essayez-vous de les résoudre?
. Y en a-t-il d'insolubles?
. Donnez un exemple de réussite,
un exemple d'échec.

Pour permettre cette prise de conscience de soi, les réalisations techniques ne sont-elles pas les plus sûres?
. Comment permettre qu'elles se fassent?
. Y en a-t-il d'absolument "rébarbatifs" et imperméables à ces possibilités?
. Que faites-vous de celui qui n'a "envie de rien", ne sait rien faire, (ou du moins le croit)?
. Comment lui permettez-vous de démarrer?
. Quelle est l'organisation matérielle de votre classe :
- pour l'entretien,
- pour les ateliers,
- pour les magnifications?

. Comment établissez-vous la confiance : - en vous,
- en eux-mêmes,
- en tous?

. Avez-vous : - des timides,
- des perturbateurs,
- des accapareurs?

. Comment réagissez-vous, et comment réagissent les autres?
. Comment réaliser l'exemple qui aide à la mise en place?
. Ajoutez tous les oublis, corrigez toutes les erreurs de cette étude, point de départ important.

2ème ETAPE : LA RESPONSABILITE :

- de soi,
- des autres,
- du groupe, comprenant soi et les autres.

A quel moment arrive cette prise en charge?

Il semble qu'il ne soit pas suffisant d'établir une liste de responsabilités pour avoir des responsables; comment réaliser qu'ils soient "partie prenante de leur classe"?

N'est-ce pas le moment de diminuer la part du maître créatrice de l'ambiance, et même de l'organisation matérielle de la classe?

Notre confiance ne doit-elle pas grandir avec le respect que nous accordons à l'apport de chacun, même sur le plan matériel?

Si l'organisation matérielle est une règle au début qui crée l'ambiance où la confiance stimule la prise de confiance, ne doit-elle pas perdre de sa rigidité pour devenir une oeuvre commune?

Mais comment permettre sur le plan matériel que disparaissent des structures pour que se réalisent celles que construisent nos "responsables"?

Quelle est alors, notre part du maître?

Limites de l'acceptation des changements?

possibilités de ces changements?

Comment faire pour que matériellement la classe devienne leur classe?

Proposez-vous alors une nouvelle organisation matérielle?

Adaptation du matériel à leurs niveaux, à leurs possibilités de création, à leurs possibilités de réalisations?

N'y aurait-il pas à penser à un matériel par éléments mobiles permettant toute structuration nouvelle, dépendant de leurs prises de conscience, voulant être responsables?

Donnez des exemples de propositions de changements.

Quelles en ont été les réalisations possibles?

Comment, à ce moment, passer de la confiance au respect?

C'est, je pense le moment le plus difficile de la socialisation que ce passage de l'égocentrisme de chacun à l'acceptation des autres.

Comment le réaliser, pour que s'organisent :
- humainement,
- matériellement,

les responsabilités?

Avez-vous des responsables fixes?
Avez-vous un roulement régulier?

Comment éviter la spécialisation et pourtant l'apport vrai de chaque aptitude?

Une des plus grosses difficultés dans nos responsabilités semble être le RANGEMENT, comment s'organise-t-il?

Commens éviter qu'il ne soit la "corvée" de quelques uns?

Comment marche votre coopérative à ce niveau?

Problèmes de relations sociales qu'elle invoque?

3ème ETAPE : LA PRISE D'INITIATIVES :

C'est celle qui décide de l'autonomie du groupe. Quand confiance et respect se sont établis, comment éviter qu'une trop grande confiance oublie le respect d'autrui ou de la collectivité?

Comment éviter qu'un trop grand respect scrupuleux perturbe la confiance, en faisant craindre les initiatives?

Jusqu'où matériellement est-il possible de permettre toutes les initiatives?

Quel est à ce moment l'apport du groupe?

Doit-on attendre que le groupe soit vraiment bien structuré, même si certains sont en avance sur le plan d'"initiateurs"?

C'est cette phase qui décide de la réussite de l'autonomie du groupe et nous donne le bilan;

Notre part du maître n'a-t-elle pas été trop grande?

L'apprentissage de la liberté n'a-t-il pas été gêné par une trop grande liberté?

En combien de temps pensez-vous que cette autonomie soit possible?

Est-elle réalisable en classes d'attente et d'initiation?

Cette étape ne demande-t-elle pas plus de matériel adapté? réalisable?

Ne serait-ce pas le moment de "tout liquider" pour que tous prennent bien en mains leur propre organisation matérielle?

Mais est-ce possible si nos classes ne sont pas continues?

Si un apport nouveau amène des niveaux différents? Refait pencher la balance vers un nouveau départ? (J'EN AI L'EXEMPLE CETTE ANNEE : I°) 5 ANCIENS SEULEMENT, 2°) CETTE ANNEE GEMINATION.)

Comment réaliser notre part du maître qui doit être plus participante, coopérante, sur un plan d'égalité qu'excluent seules les "qualités" techniques de l'adulte.?

La confiance, le respect, la prise en charge, la magnification de tout, doivent être l'oeuvre de tous, comment?

Comment se réalisent à ce niveau, dans vos classes :

- la coopérative,
- le conseil de classe,
- l'entretien,
- le jugement des apports,
- la magnification des apports?

Et ajoutez tout ce que j'aurais pu oublier, enrichissez-moi.

LES SUITES DE L'AUTO-GESTION COOPERATIVE DE LA CLASSE :

Une des suites les plus probantes, est la prise en charge par tous DU PLAN DE TRAVAIL.

Je l'ai oublié dans les étapes successives, mais ne devrait-on pas penser que maintenant il se réalise par tous et par chacun?

Comment se fait-il dans votre classe? (compte-tenu que nos enfants lisent ou écrivent difficilement)

Devons-nous penser que l'état de "débilité" dont nos enfants sont marqués nous empêcheront d'en arriver à ce stade?

On entend couramment, (psychologues de centre C.A.E.I.), dire :
- les débiles n'ont pas de personnalité,
- les débiles ne peuvent accéder à la responsabilité,
- les débiles ne sont pas capables d'initiative,
- pour les débiles : vite et mal.

qu'en pensez-vous?

Avez-vous des preuves ou des documents irréfutant ces assertions non pratiques?

Je me pose la question de savoir si nos brevets et chefs d'oeuvre, faits dans la meilleure intention, ne restent pas quand même "un papier" qu'on envie, en examen qu'on passe, un jugement social?

Comment faire prendre conscience qu'ils ne sont que la juste suite des réalisations?

Ne les avons-nous pas trop souvent envisagés comme des moyens de contrôle pour les acquisitions? Malgré nous?

Ne pourrions-nous arriver à un AUTO-CONTROLE QUI SERAIT VRAIMENT LA MARQUE D'UNE REELLE AUTONOMIE?

Je mets cette question à l'étude des faits et de l'expérimentation. Nous sommes contre notes, classements et tous jugements dépendants de facteurs extérieurs à l'intéressé. Nous voulons surtout un contrôle de l'enfant dans ses efforts, sa persévérance, ses réussites, ses paliers.

Nous voulons amasser documents et preuves de ce que notre pédagogie apporte dans la libération et la formation de la personnalité. (Dans formation, mettons l'idée d'assise.)Mais l'enfant ne pourrait-il pas prendre cela lui aussi en mains et faire son auto-contrôle. Qu'en pensez-vous?
Comment en organiser le cadre matériel?

Le contrôle ne pourrait-il pas être alors l'assurance personnelle, juste des passages à des paliers supérieurs, individuels?

Avoir mieux fait?

Etre allé plus vite pour une même réalisation?

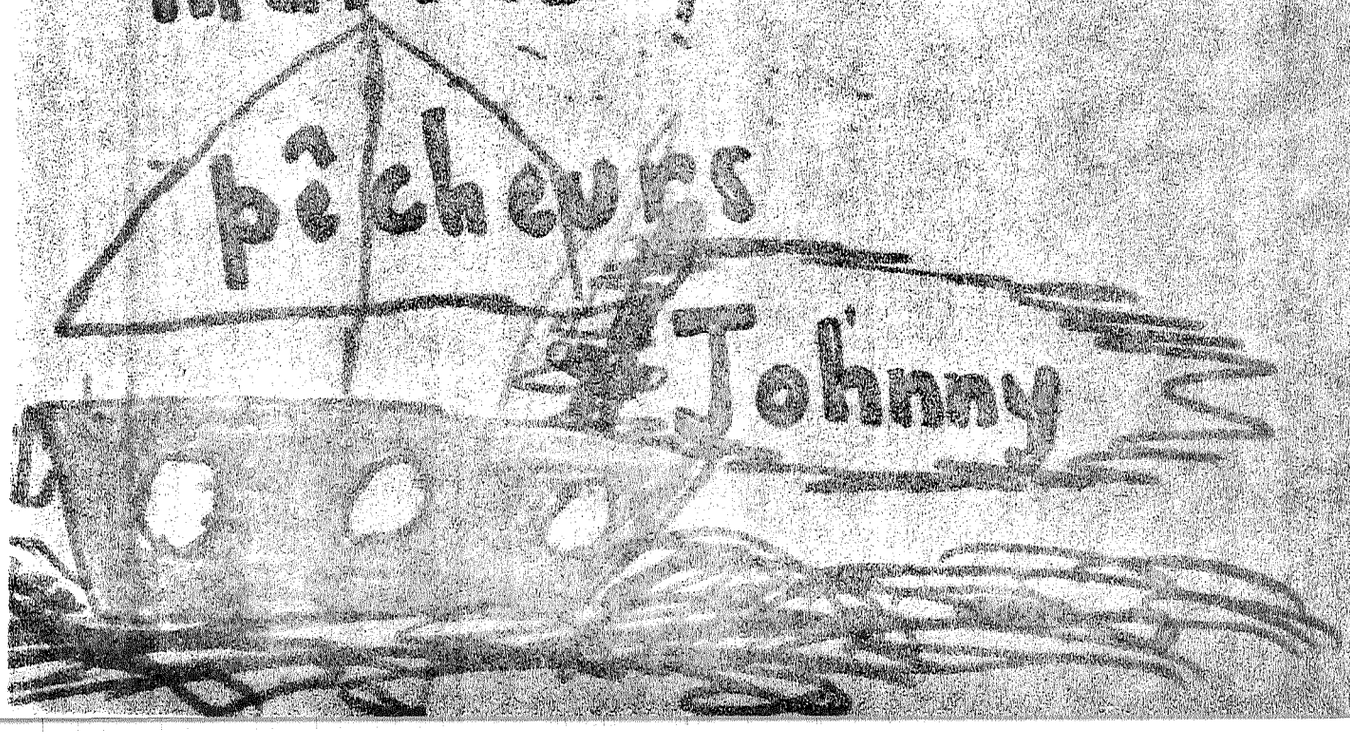
Etre sûr d'une répétition sans erreurs?

L'expérience vérifierait peut-être que la marche de paliers en paliers garde le désir de monter toujours.

Devrions-nous mettre des critères au moint? (genre de fiches ou bandes auto-correctives)

Ajoutez toutes suggestions et expérimentez!!!

J'aimerais être le pilote,
venir en méditerranée
longer l'Espagne
et vivre de longs
mois avec mes
marins, de solides
pêcheurs
et Tohnny



Avant de prendre les 4 points autour desquels Jean LE GAL cerne une partie du problème "qu'est-ce qu'une classe auto-gérée?" :

PROPOSER - DISCUTER - DECIDER - APPLIQUER ",

je pense qu'on peut généraliser les difficultés de l'auto-gestion, (en un quelconque de ces points), au niveau des petits :

Elles se situent d'abord principalement dans la socialisation, par l'état d'égocentrisme où ils se trouvent pour la plupart. Et ils s'y trouvent encore par problème de relations affectives, par blocage de leurs communications avec autrui. Ils ne sont pas dans l'incapacité de proposer, de discuter, de décider ou d'appliquer; ils sont dans l'incapacité de le réaliser. Cela peut sembler la même chose; en réalité non, car il y a en eux, à l'état latent, les aptitudes à proposer, discuter, décider, appliquer, mais elles ne se réalisent pas par manque de confiance en eux, dans les autres, par problèmes de relations, de socialisation. Cela se sent surtout au coin entretien et au cours du conseil de classe.
F... a toujours quelque chose à dire, mais, au moment de le dire, doigt dans la bouche, ile ne sort plus rien, ou très faiblement, alors que lorqu'un autre parle, il discute dans son coin ou fait la tête, répétant qu'il a quelque chose à dire.
D... et B... n'ont qu'un filet de voix lorsqu'ils ont la parole, encore ce filet se fait-il de plus en plus distinct.

Une des remarques les plus courantes est le mal qu'ils ont à écouter les autres, alors qu'ils ont presque tous envie de parler; le mal qu'ils ont également à rester sur le sujet sans en changer brutalement; (à remarquer que souvent ce sont des associations d'idées ou d'images qui les entraînent ainsi du coq à l'âne, et que parfois, à l'analyse, nous nous apercevons que ce n'est pas si décousu que cà).

C'est la psychologie qui nous rassure en nous disant que c'est normal et qu'au départ il est normal qu'il y ait difficulté à dépasser son propre plaisir, son seul intérêt, tant qu'on n'a vraiment pas pris conscience des autres, tant qu'on ne s'est pas situé structuralement et dans l'espace par rapport aux autres.
J'ajouterai cependant qu'il y a difficulté surtout d'accepter de vouloir donner aux autres ce que l'on a obtenu soi-même. Bien des enfants (J'ALLAIS DIRE DES HUMAINS,), ne s'intéressent plus à la collectivité, dès qu'ils ont obtenu pour eux-mêmes ce qui leur importait dans la collectivité.
ar exemple, un enfant a rapporté tout ce qu'il voulait dire au "coin entretien", et, soulagé, n'écoute plus ce que les autres ont à coeur de rapporter à leur tour. Un autre a montré son travail et a été pleinement heureux de tous les compliments justifiés qu'il méritait, mais ne s'intéresse plus aux travaux pourtant méritoires de ses camarades. C'est là qu'il faut souvent une prise de position parfois exigente de l'adulte participant que j'essaye d'être à tout moment. De cette impossibilité d'accepter les règles normales de relations équivalentes avec les autres, les enfants doivent monter progressivement à cette idée donnée par un ensemble de coopératrices de C.E.S. "ce que je fais, chacune de mes compagnes doit pouvoir le faire tout comme moi, sans inconvénient pour qui que ce soit".

Personnellement, je ne pense pas que c'est à nous de décider si cette loi doit être trouvée au niveau des C.E.S. seulement, ou avant, c'est par un dosage, une imprégnation constante, un exemple permanent, enrichissant, permettant le choix, que l'enfant qui s'équilibre choisit et s'autogère personnellement et dans le groupe, c'est-à-dire relativement à lui.
Qu'est-ce donc que cet équilibre qui permet toutes réalisations?

Il y a des paliers nécessaires et très importants dans l'évolution de l'enfant. Ces paliers semblent pouvoir se généraliser dans l'étude générale de l'évolution de l'être humain de sa naissance à son accomplissement et tant qu'être humain. Mais comme toutes les feuilles de tous les arbres n'arrivent pas en même temps au printemps, ces paliers n'ont pas de cycles fermes chronologiques ils sont en dépendance de la personnalité de l'enfant, des conditions matérielles, biologiques, sociales et éducatives qui sont lui-même et son entourage. Mais il semble que, si certains de ces paliers n'ont pas été satisfaits, il y ait déséquilibre qui entraîne la recherche axée avec plus ou moins de force vers l'accomplissement de ces paliers.
Ainsi, B... à 14 ans aimait encore à tirer des petites voitures, H... et D... recherchent dans l'accomplissement de certains jeux l'accomplissement d'un tâtonnement qui leur a échappé et jouent à ce moment, non comme des enfants de leur âge, mais comme de plus petits.
Cet infantilisme qui inquiète tant les parents et les éducateurs!!
La seule véritable formation est celle qui se fait avec l'aide certes d'autrui, mais personnellement par le dedans!

WALLON fait l'opposition entre d'une part : I/ L'exigence d'une mobilisation sur commande des activités intellectuelles vers des matières successivement et arbitrairement diverses, abusant même de la permission. Cette exigence doit alors soutenir l'activité de l'enfant par des stimulants accessoires (but des sanctions et des récompenses : simple procédé de dressage)

2/ L'extrême opposé qui est de prétendre faire reposer les activités obligatoires de l'enfant sur son sentiment de responsabilité.

Les pratiquants de I/ retardent et l'animal dressé rend geste pour signe, suivant les associations qui lui ont été indiquées.

Les pratiquants du 2/ anticipent et risquent, en y faisant prématurément appel, de lui dicter des traits, d'imposer une dépendance factice qui, mal comprise, est loin de favoriser l'évolution de son autonomie.

Quel est donc le juste milieu, et existe-t-il? Wallon n'y répond pas! Qui peut donc y répondre si ce n'est l'enfant lui-même. Et FREINET nous le dit à juste raison, seul le tâtonnement expérimental permet la préhension et le contrôle.

L'enfant ne peut trouver de lui-même ce qu'il n'a jamais côtoyé, vu, entendu, senti, etc... Témoin, parmi d'autres, VICTOR, le "sauvage de l'Aveyron" qui vivait principalement comme une bête, lorsque ITARD a entrepris ce qui était seul possible dans son éducation. Le choix n'est pas possible lorsque rien ne vous est offert! L'expérimentation n'est pas possible, lorsque rien ne vous est donné pour la faire! Parfois est nécessaire la démonstration, suivie de l'essai!

Comme les passages d'un degré d'évolution à l'autre ne sont nullement définis par des âges réels, (ou même simplement mentaux), ni même par une attitude structurale ou de posture, (???), comment en avoir le contrôle autrement que par des essais d'expérimentation ... vraie. Et je pense que l'auto-gestion, ou la marche vers l'auto-gestion, se fait en perpétuel balancement entre l'imposition, faite plus souvent d'EXEMPLE ET D'ACCORDS, et la liberté donnée aux essais de vie collective.

Un des grands facteurs de socialisation est, avec l'exemple, la patience ferme qui attire l'attention de tous sur un problème, mais demande à chacun une participation réelle pour la solution à trouver. Encore est-elle parfois, (il faut l'avouer) difficile à tenir. C'est le ton ferme qui exige réparation une ou plusieurs fois. Exemple : "Veux-tu, s'il te plaît, retourner à ta place et montrer à tous comment nous nous déplaçons en classe?" ... "Encore une fois s'il te plaît..." Parfois cela se fait sans parole, par le regard seul.

Je dis "STOP", ce qui signifie, (nous nous sommes mis d'accord là-dessus) : On arrête. Il y a une raison qui va être expliquée. Et je compte lentement, pour que chacun prenne conscience de ce qui se passe : 5, 4, 3, 2, I, 0. Et à 0, tout le monde doit être en position correcte d'attention. C'est une sorte de contrat tacite de respect des règles de vie. Il arrive d'ailleurs que l'un d'entre eux demande "STOP", car il a quelque chose à dire à tous. Alors, moi aussi, entant que participant du groupe, j'arrête ce que je fais et me mets en position correcte d'attention.

J'essaie de mettre chacun en prise avec un choix personnel à faire lorsqu'il dérange le groupe. Ceci étant dosé d'ailleurs par la connaissance que j'ai ou de leurs possibilités de choix, ou de leurs possibilités d'accepter une règle de vie sans l'avoir comprise. J' n'impose pas d'être absolument dans le groupe. Toutefois, une des règles venue le plus naturellement a été : qui dérange le groupe se met en dehors du groupe. Et lorsque l'un d'entre eux perturbe le groupe et le dérange vraiment, nous arrêtons tout ce qui se fait et nous le mettons en demeure ou de respecter le groupe en arrêtant le dérangement qu'il occasionne, ou de se mettre dans un coin, (où il sera libre de faire ce qu'il veut à condition de ne pas déranger le groupe). Mais à ce moment, il ne peut alors pas participer aux réalisations décidées à cet instant, ni de profiter de ce qui se fera dans le groupe, entre parenthèses utiliser ce que les camarades utiliseront pour les travaux prévus (outils, ateliers etc..)Il lui est cependant possible, quand il le désirera, de demander sa réintégration dans le groupe, à condition alors d'en accepter les règles.

Mais, pour ne pas leur donner toujours l'impression ou l'habitude que je suis celui qui décide en dernier ressort, pour qu'ils s'adressent par exemple à tous et non pas seulement à moi-même, je m'absente, avec excuses, du groupe, pour des motifs valables de travail important qui me demande ailleurs; puis je reviens tout doucement dans déranger le groupe en discussion pour n'y prendre plus ma part que de participant. Cette part de participant est pour beaucoup, (les anciens) ancrée et concrétisée par mon nom mélangé aux leurs dans l'ordre alphabétique sur les listes de responsabilités et du plan de travail.

Les moments où l'un d'entre eux demande la parole, après avoir dit stop, et où, comme tout un chacun j'écoute ce qu'il a à dire, souligne aussi ma participation en tant que membre du groupe, et donne valeur de prise en mains par celui qui parle, exemple bénéfique de ce que l'on peut faire.

J'ai parfois la joie de découvrir que, dans les moments où je les "abandonne" à une véritable auto-gestion de leur groupe, ils arrivent sans moi à structurer ce qui se passe et à faire comprendre et accepter les règles de vie. Mon but est que nous participions tous ensemble à la gestion de la classe. Qu'il n'y ait pas les conseils avec Monsieur Dion, (ou Michel pour certains), ou les conseils sans Monsieur Dion (ou Michel). C'est ce que nous étions arrivés à réaliser avec ma première classe de perfectionnement, en 3 ans. D'aucuns me diront qu'alors ce n'était pas une classe d'attente, et que j'avais affaire à des grands. Je réponds tout de suite, que pour la plupart, je les avais eu petits, et que je les ai vus évoluer. Comment définir alors si c'est simplement le mûrissement qui leur a permis de prendre plus nettement conscience et d'accepter beaucoup plus vite alors cette auto-gestion que je leur offrais? Pourquoi ne pas croire alors que c'est tout au long de l'expérience qui balançait entre les moments où je structurais avec appel constant à leur participation, et ceux où je les laissais libres et seuls responsables, qu'ils ont mûri leur possibilité d'auto-gestion? Tout est intimement lié. Et je dois dire qu'un des aspects positifs de la méthode naturelle est d'avoir vu ceux qui étaient arrivés à un équilibre du comportement et de leurs expressions libres multiples arriver aussi à une prise de conscience de leurs responsabilités, et par suite à une prise de position dans l'établissement de leur plan de travail, dans le respect de ce que disent les autres, dans leur volonté de terminer un sujet, dans leur désir de réaliser, dans leurs progrès en lecture et en écriture. Ceux qui prennent conscience de leur rôle, prennent une part active aux questions qu'ils posent aux autres. Ils se font écouter, mais ils écoutent aussi et s'intéressent à ce que disent les autres.
Ce sont eux qui, maintenant, font évoluer, avec moi, le groupe, avec des hauts et des bas, vers la collectivité et ses échanges. Ceux qui nous posent des problèmes dans leur comportement et leur travail, sont ceux qui ont encore beaucoup de difficultés sur le plan moteur dans leurs déplacements.
Et leurs réalisations. Mais surtout ce sont ceux qui ont encore des difficultés de relations, principalement dans leur famille.

En effet, j'en ai actuellement à qui ne manque que le petit (mais combien important) coup de pouce des réussites dans leurs réalisations techniques, pour arriver à un travail de groupe, à une auto-gestion de toute leur vie en classe. Ils ont encore trop besoin de moi pour se sentir libres absolument de leur organisation. Ils sont prêts mentalement à assumer leurs responsabilités de participants de groupe. Et c'est le moment alors où ils acceptent tous les exercices "traditionnels" d'apprentissage technique.

LES QUATRE POINTS : (que nous suggère Jean LE GAL)

PROPOSER. Au niveau des petits surtout, (les autres auront eu leurs années d'... expérience avant!!) que voulez-vous qu'ils proposent s'ils ne connaissemt pas tout ce qu'il est possible de faire?

La liberté de choix ne peut exister que dans la mesure où quantité de choses sont offertes.

L'offre est réalisée par le nombre des ateliers où l'enfant peut s'essayer : peinture, stylos-feutres, craies d'art, découpage, (carton, papier) coin musique (tubes, bois, boîtes carton ou plastique, xylophones, tout ce qui peut résonner, fils de nylon, cordes, etc..) filicoupeurs, marteau, pince et clous, couture (fils, aiguilles et tissus),.coin jeux (tout pour se déguiser), coin "calcul" (balance, boîtes d'emballage, bouteilles, etc.., mètres,) coin jeux sensoriels (faits par des anciens ou par le maître... question... crédits) mosaïque, perles, ... terre, imprimerie, limographe, atelier lino, coin "trésor" (petites voitures, objets qui se tirent, se poussent ou se traînent, roues, etc..) papiers de tous formats et de toutes couleurs, bandes vierges..., coin lecture où traînent les albums faits par d'autres enfants, les albums d'enfants, les gerbes ou B.T.J., ceux du père Castor et des livres d'images.

Alors, les enfants choisissent : peuvent-ils connaître ce qu'ils peuvent vraiment réaliser? Puis-je connaître moi-même ce qu'ils sont capables de faire? Alors, les essais au départ sont papillonnants pour cette connaissance réciproque des aptitudes, des possibilités et des outils ou des techniques.

Au début, peu de buts précis, sauf celui de faire. Cependant, rien ne sera gratuit, car tout peut rentrer dans une importante utilisation de tous ces moyens d'expression : le principal est de dire ou de faire.

IL NOUS FAUT SURTOUT "SORTIR TOUTES LES IDEES, LES FLEURS ou LES CHANTS QUI SONT DANS NOS TETES.

Toute proposition est permise car il nous faut bien nous essayer à tout pour mieux connaître les différentes façons de nous exprimer et, pour moi, mieux connaître tout leur monde intérieur.

Les propositions se font à tout moment :
- surtout au coin entretien, ou au cours du conseil de classe,
- à sa place, si l'un d'entre eux, encore peu habitué, bloqué ou intimidé devant tous, n'ose donner exactement ses propositions de travaux.
- parfois, elles naissent brutalement, c'est-à-dire qu'un travail à un atelier donne naissance à toute une suite d'autres travaux.

A ce niveau, elles ne peuvent évidemment se concevoir qu'oralement, mais pour en fixer petit à petit la trace (et prendre ainsi l'habitude d'organiser et de tenir son travail en route), nous avons, (après discussion) imaginé notre plan de travail - avec punaises - symboles des différents ateliers.

DISCUTER.

C'est à ce point que se situent notre socialisation, notre prise de conscience du groupe, les relations de nos travaux avec ce groupe. Ce n'est pas à vrai dire une discussion, mais plutôt, au départ, un entretien, de nombreux dialogues au sujet de nos travaux, de nous-mêmes, de notre classe. Tout le monde y participe.

Nous parlons de ce qui a été fait : qu'en pensons-nous?
comment le trouvons-nous?
ce que nous pourrions en faire?
ce que son auteur pourrait en faire?

(C'est à ce moment que se passent les rapprochements avec des travaux qui se ressemblent ou sont sur le même sujet, que se font les confrontations avec des travaux d'adultes, les miens compris, c'est vraiment un moment d'échanges au cours duquel nous prenons conscience mutuellement que tout ce que nous disons peut avoir valeur, peut trouver réponse, etc...)

Au départ, cela a lieu surtout quand les travaux, ou même simplement un seul travail individuel, sont terminés. Comme parfois aussi, certains aiment montrer leurs travaux en route, c'est le départ des discussions possibles le matin pour organiser notre travail de classe, puisque des travaux sont en cours et qu'il faudra les terminer.

Je pense qu'il est souhaitable que tous les jours, (hélas il nous arrive de ne pas en avoir le temps), en fin de journée, soient vus tous les travaux, terminés ou non, pour situer chacun, son apport. C'est le moment de valorisation, de la justification, des encouragements ou des conseils. C'est surtout le moment de valeur où chacun sent que l'autre lui apporte, comme lui-même peut apporter aux autres.

Parallèlement, au début, tous les matins, il est bon d'organiser ensembles la journée de travaux: collectifs ou individuels.
I°/ cela permet de prendre conscience de la parole donnée qu'il faut tenir pour terminer une oeuvre commencée,
2°/ permet également de prendre conscience de toute l'organisation matérielle, gérée par nos règles de vie :
nombre de participants aux ateliers,
respect du coin et du matériel,
respect du travail du groupe (silence et ordre.)

Les entretiens de fin de journée seront plutôt des "réunions" entre nous pour être bien, pour s'écouter les uns et les autres, et prendre le message de tous. (C'est le moment où on essaie de s'accepter.)

Les discussions du matin, préparatrices du plan de journée, seront des réunions plus structurées, avec président de séance. Leur cadre, un peu plus "solennel" amène le troisième point : celui des décisions.

DECIDER.

Les décisions sont de deux sortes :
I°/ les acceptations des propositions de chacun. Si une proposition d'un camarade est acceptée, elle devient une décision générale du groupe. A ce moment, elle n'intéresse plus seulement son auteur, elle devient importante pour tout le groupe.

2°/ les propositions acceptées demandent des cadres d'organisation matérielle et de règles de vie pour les mener à bien. C'est l'essai de prise en charge de chacun de sa responsabilité... morale vis à vis du groupe.

APPLIQUER.

L'application est forcément, au départ, l'objet de la surveillance plus particulière du maître. Chaque enfant étant souvent trop personnellement pris par son travail pour se rendre compte et du dérangement qu'il cause, et du dérangement que peuvent produire les autres.

Ainsi peut-on en vouloir à Pascal qui, actuellement pris avec plaisir et joie profonde par son travail, ne se rend pas compte qu'il chantonne sans arrêt.

Mais, petit à petit, certains se rendent compte qu'ils sont plus ou moins dérangés par les autres, et souhaitent intervenir (Stop 5, 4, 3, 2, I, 0) pour demander plus de silence et d'ordre. A ce moment, l'application devient leur affaire autant que celle du maître. Et les réparations, décidées en commun, sont alors demandées par ceux qui se trouvent dérangés. Pas de punitions, car pourtant ces enfants parlent de "punis", (habitude d'ailleurs?) ou même de fessées (que je donne parfois, puisq'ils "avouent" qu' il n'y a pas d'autres moyens. Je compare cela au coup de dents de la maman renarde).

Les décisions de réparations sont proposées par celui, ou ceux qui ont été dérangés, ou du moins se sont sentis dérangés. Il y a alors décision du groupe. Et si les "dérangés" ont raison, la réparation est décidée et doit être accomplie.

C'est parfois aussi à ce moment de l'application des décisions que nous nous apercevons que des décisions (pourtant prises à la majorité, mais je respecte la majorité, et ma voix ne compte pas plus qu'une voix d'enfant, - disons que joue surtout mon influence ou du moins le désir d'imitation de l'enfant - cependant je me trouve quelquefois dans la minorité?) ne sont pas justes ou possibles. A ce moment, il est plus facile, par l'erreur, d'accepter une décision au préalable refusée. Il y a aussi tâtonnement expérimental?
Parfois, moi-même je puis me tromper. Je sais le reconnaître publiquement et m'en excuser devant le groupe. Et nous nous trompons quelquefois ensemble, alors nous remettons en question et réorganisons. Ainsi, nous avions décidé que celui qui s'était révélé "bon" en quelquechose soit le responsable de cette chose. Et cela pour deux buts :
a) valoriser une personnalité (bien plus souvent revaloriser) et magnifier une oeuvre, une création; mettre en valeur une initiative. A ce moment, le groupe prenait conscience de l'utilité de chacun.
b) intégrer chaque individu au groupe par son travail, pour qu'il se sente solidaire d'une oeuvre commune, qu'il prenne confiance et conscience de sa participation.
Mais bien vite j'ai vu que (et je leur ai fait prendre conscience que, car j'essaye au maximum de tout expliquer)
a) c'était confiner chacun dans une spécialité,
b) c'était l'empêcher de désirer s'éveiller à autre chose qu'à ses aptitudes propres,
c) c'était, par là-même, désiquilibrer une évolution dans une éducation globale.

D'ailleurs, les enfants eux-mêmes, pour la plupart, n'y avaient pas tenu, car ils sont riches de potentiel (oh, pas tous, bien sûr) Mais la majorité désirait faire tout, par besoin ou par désir d'imitation. Et, à mon avis, l'imitation est un enrichissement en même temps que l'aboutissement à un langage commun, même à travers des personnalités différentes. Seulement, il reste que nous souhaitons la participation d'un tel pour réaliser une chose, parce qu'il nous paraît plus apte. S'il ne réalise pas lui-même, il peut devenir un "conseiller technique".

La part du maître, en plus de l'exemple et des suggestions, me semble être surtout d'organisation matérielle et d'installation fonctionnelle.
Préparer les coins pour qu'on y soit bien à l'aise, pour un travail convenable. Que outils ou matériaux, comme matériel, soient à portée, accessibles et faciles à trouver. Que les déplacements soient faciles, sans danger de parcours inutiles ou risquants. Que les coins soient toujours prêts pour une utilisation immédiate. Pouvoir cependant laisser en chantiers les travaux en cours, pour une remise rapide en route, tout en laissant l'aspect propre aux coins et à la classe.

Mais en plus de cette organisation matérielle d'installation des coins, un autre problème important doit préoccuper le maître : la préparation des supports pour la magnification ou la valorisation de tous travaux. C'est sans doute la part la plus importante de préparation.
Si je prends, par exemple, le cas du français en général, (apportant plus spécialement la lecture) je dois penser aux supports matériels suivants pour qu'ils soient toujours prêts :
I - dictionnaire collectif (album de papiers peints)
2 - cartons pour l'établissement des analogies découvertes (sons)
3 - étiquettes carton où s'inscriront et le son et le dessin correspondant réalisé par un participant.
4 - bandes de carton pour les listes de mots commençant par le même graphisme.
5 - d'où un fichier en bois comprenant 25 cases, pour ranger les fiches où nous retrouverons, mais mieux classés, les mots des bandes ci-dessus.
6 - grand carton alors pour l'établissement d'un grand alphabet avec lettres plastiques (trouvées dans les boîtes de fromage), accompagnées de l'étiquette voulue, A comme avion, B comme bateau C comme camion... (mots et dessins)
7 - feuilles du dictionnaire personnel de l'enfant,
8 - les cartons pour les différents albums d'histoires, de textes de dessins, de lecture.. etc..
9 - les bandes vierges, avec traits prêts (un guide n'est pas si facilement visible que cela! Trouvaille d'un normographe carton de 7 lignes pour tirer des traits au crayon sur la page)
I0 - les boîtes et les cases pour les étiquettes ou les albums personnels. etc.. etc...

Et je ne parlais encore là volontairement que de la préparation matérielle pour une exploitation d'acquisitions ou de remarques, rentrant ainsi dans le détail. Mais de la même façon :
le coin prêt pour valoriser une oeuvre picturale,
l'instrument prêt pour valoriser une oeuvre musicale,
le support pour tout travail manuel mis en relief,
l'affichage possible de toute expression de l'enfant,
etc.. etc...

et disponibilité du maître prête, elle aussi, pour la valorisation, l'écoute, et, si possible, l'échange et la réponse.

Après discussions et décisions de différents travaux sans autre but préalable que d'offrir son expression sous quelque forme que ce soit, le groupe prend peu à peu conscience que ce but peut s'élargir d'abord à l'offrir au-delà de notre groupe, nos correspondants, ceux qui échangent avec nous journaux ou textes ou autres créations. Il est à remarquer que ce but se concrétise et est mieux perceptible lorsque, comme nous venons de le vivre, nous recevons quelqu'un. Les meilleurs conseils de classe, pour décisions, organisations de travaux, ont toujours été ceux qui préparaient la réception des stagiaires, des visiteurs nombreux que nous recevons, ou, (et ce fut évidemment le meilleur) la visite de nos correspondants des VOSGES. Ce sont eux seuls, petits et grands, qui ont décidé de cette journée. J'étais simplement secrétaire de séance. Et j'ai eu, croyez-moi beaucoup à écrire.
Et nous nous sommes aperçus avec joie que tout ce qui avait été prévu avait été réalisé!

C'est lorsque cette étape de la création est possible que la responsabilité s'épanouit et se réalise. Et puis ,ous oublions trop souvent que pour mieux comprendre qu'un SI n'est pas réalisable, il faudrait peut-être le vivre et essayer de le réaliser. Nous répérerons que l'erreur est valable, en auto-gestion comme en travail manuel. De plus, ne peuvent se sentir concernés ou responsables ceux qui ne participent ni à l'organisation, ni même à l'élaboration.

C'est en participant à la construction de leur maison que les enfants sentiront bien mieux qu'elle est à eux.

Sur ce plan, c'est la coopérative qui devrait nous apporter la solution. Dans la mesure où je paie beaucoup de choses (avec les crédits de l'école ou parfois ... comme beaucoup, malgré mes réclamations!), les enfants puisque tout cela est toujours apporté en dehors d'eux, les considère comme extérieurs à eux. Ils sentiraient mieux que tout ce qui est dans la classe est LEUR PROPRIETE et qu'ils doivent LA RESPECTER, s'ils en étaient non seulement les promoteurs et les initiateurs, (cela ils le sont chez moi, car les décisions d'achats sont pour certaines choses prises en conseil), mais aussi les acheteurs avec le fruit de leur travail. Si les crédits de l'école devraient être pour une part donnés en gestion à l'école, ou même à la classe, il faudrait que, en plus de recettes courantes : cotisations, élevages, ramassages de vieux papiers, etc... il y ait recettes de travaux réalisés par eux.

Je me souviens de l'instant où j'avais déclaré que je ne pouvais plus accéder à leurs demandes, ils ont pris alors responsabilité et décidé de réaliser différentes choses pour subvenir aux achats souhaités. C'était vraiment prendre la classe en mains. Et je suis sûr qu'ils auraient mieux respecté tout ce qui serait arrivé ainsi par eux-mêmes dans la classe. MAIS HELAS, COMME JE NE FINIS JAMAIS AUCUN TRAVAIL D'ENFANT, QUE J'EXIGE SIMPLEMENT QU'IL LE MENE LA OU IL PEUT LE MENER, CE N'ETAIT PAS UN TRAVAIL VENDABLE!!
Il nous faudrait des gens qui comprennent la valeur d'une réalisation d'enfant, de travaux d'enfants, tels qu'ils sont, au maximum de leurs possibilités. Là encore, la tradition des kermesses, des expositions a faussé le jugement des adultes.

Et ce que je trouve valable, car je connais mes enfants, n'est pas évidemment quelque chose qu'accepte n'importe qui! Et nous n'avons pas pu vendre les jeux réalisés, bref les différents travaux faits par eux seuls. Il n'y a donc pas eu l'intérêt du résultat de la production qui permet la gestion. Or dans auto-gestion, ce mot très important y est!!

Là, il nous faudrait trouver une solution au niveau des petits. je pense à un circuit de classes qui permettrait de vendre des jeux, des albums, des maquettes, des chefs-d'oeuvre, etc..., plus facilement acceptables par des classes compréhensives et, d'ailleurs, intéressants pour elles aussi comme échanges ou même suggestions nouvelles de possibilités.
Et pourtant j'affirme que sont valables les jeux sonsoriels, par exemple, que réalisent les enfants de ma classe, beaucoup plus à mes yeux que ceux qu'on peut leur acheter dans le commerce.
Que de bénéfiques avantages découleraient alors de cette entreprise, de ces chantiers au niveau de l'école!!

Alors pour terminer, (et entièrement d'accord avec Pierre YVIN) au niveau des petits, l'auto-destion consiste principalement à laisser l'enfant libre de son rythme de vie et de travail, la part de l'éducateur se situant surtout au niveau de l'organisation matérielle. J'ajouterai cependant que cette part, plus exactement participation, puisqu'il s'agira de lui-même, est de vivre en tant que participant et d'être un exemple qui, par sa propre structuration, aidera la structuration de tous ceux qui sont avec lui. Comme pour FREINET, où il y avait continuel balancement entre la théorie et la pratique, il doit y avoir balancement entre exemple et structuration donnés et recherches libres de cette structuration et de ces conséquences au niveau des enfants. Et l'organisation matérielle y aidera.

Suivent quelques documents de notre vie de classe et de communauté.

LES HAUTS ET LES BAS AU FIL D'UNE SEMAINE.

LUNDI.

Après le conseil de classe (moyen) où nous nous sommes mis d'accord pour les décisions travail et organisation, tous se mettent à l'établissement du plan de travail journalier.

Tout en m'occupant moi-même à préparer certains coins, certains ateliers, je les regarde du coin de l'oeil. Tous sont affairés dans divers coins de la classe à lire attentivement les étiquettes des différents ateliers pour recopier sur leur feuille, puis sur le tableau du plan de travail de la classe, les mots représentant les ateliers ou les choses qu'ils désirent réaliser. J'aperçois Patrick qui aide son frère (nouveau venu du C.P., ne sachant ni lire ni écrire) à trouver l'étiquette "peinture" et à l'écrire. Sylvain aide Pascal, arrivé de la maternelle, dont les graffiti se résument à des i ou des u, à trouver l'étiquette du coin terre et du coin peinture et à écrire ces mots pour les remettre au plan de travail.

Certes, par moments ils se rencontrent dans divers coins et se bousculent pour avoir l'étiquette du mot à écrire, mais tous sont occupés à réaliser ce travail important de recherche et d'effort d'écriture pour que soit transcrit ce qu'ils souhaitent faire.

Puis on se met au travail personnel désiré. Je me suis aperçu que certains, conscients, avaient relu ce qu'ils avaient projeté auparavant, pour le remettre parce qu'ils veulent le terminer. D'autres ont écrit autre chose que ce qu'ils avaient même dit au conseil de classe, ou sans perser qu'ils avaient déjà quelque chose en route. Ce sera ma part du maître que de venir près d'eux, et en discutant avec eux de les mettre en demeure de tenir la parole donnée en réalisant ce qu'ils avaient prévu au conseil en se mettant à la finition d'une chose déjà prévue. S'ils ne font pas le choix, c'est qu'ils ne sont pas mûrs encore pour ce jugement de valeur. Si ce n'est qu'un caprice, je le vois à la "tête" ou à l'hésitation qui marque leur réaction à notre discussion. Mais dans la majorité des cas (les 3/5) ils ont un temps d'arrêt puis choisissent de terminer ou de faire ce qui est prévu.

MARDI.

L'établissement du plan de travail ne se fait pas; le président de classe le fera remarquer en fin de matinée. Personnellement, je le trouve moins grave pour ceux qui continuent ce qui était commencé auparavant. Mais ceux qui ont encore changé d'activité? Pour les uns, c'est parce qu'ils auront été entraînés par un désir nouveau, un intérêt présent, un désir d'imitation de ce qui aura été magnifié. Ils reviendront facilement après dialogue à ce qu'ils s'étaient proposé. Mais d'autres (3 environ dans ma classe) ne sont vraiment pas mûrs pour s'auto-discipliner. Et ceux qui de la sorte n'arrivent pas à terminer ce qu'ils ont commencé c'est que leur personnalité n'est pas assise, qu'ils papillonnent dans leurs travaux, soit par manque de possibilités techniques pour réussir dans une branche ou dans l'autre, soit qu'ils n'ont pas réalisé encore l'intérêt de leurs réalisations.

Et c'est encore là ma PART DU MAITRE de leur apporter des " moyens" de réussir ou de leur faire prendre conscience que leurs réalisations sont importantes et utiles au groupe.

Me posent beaucoup plus de problèmes et de questions, les deux qui n'ont JAMAIS envie de quelque chose, qui ne savent pas quoi faire. D'aucuns me diront qu'il est peut-être alors important de les y contraindre. Je les rassure en leur disant tout de suite que je ne laisse jamais un enfant inoccupé: il y a toujours quelque chose à faire pour la collectivité. Mais je me suis aperçu que la chose suggérée ne leur était pas facile à mener à bout, parce qu' ils se jugent maladroits ou mal à l'aise. Leur absence de désir de réaliser semble alors provenir d'un déséquilibre moteur qui les rend peu capables, plutôt que d'un manque d'envie profonde, car ils acceptent facilement la suggestion et sont capables d'enthousiasme. Je crois qu'il me faut trouver la brèche par où ils vont éclater, pour que je puisse enrichir leur personnalité et leur apporter les éléments nécessaires à l'assurance de leur technique.

Et voici deux tempéraments opposés (et si proches). L'un est un grand nerveux aux gestes saccadés, aux tics nombreux, qui ne peut entreprendre quelque chose sans catastrophe! Son écriture est aussi très cassée et peu lisible, s'accrochant très mal. L'autre, apparemment calme et manquant de tonus, traîne sur ses jambes, court de travers, n'a aucune indépendance des membres, peu de rythme, est un "nerveux interne" (il n'y a qu'à le voir lorsqu'il se met en colère). Lui aussi est maladroit, son écriture très décousue, le mouvement linéaire très irrégulier. Je sens pourtant actuellement un léger progrès.

MERCREDI.

Ils m'ont demandé conseil de classe. Nous nous installons donc au coin entretien. Ce sera un de mes meilleurs conseils. Presque tous participent. Les idées fusent; les décisions se prennent en ordre et après approfondissement. Il est question de préparer la classe pour la visite des stagiaires. Mais il est aussi dit que le travail commencé sera terminé, et ce n'est pas moi, mais plusieurs qui le proposent. Il est suggéré aussi par quelques uns, et ce sera unanimement accepté, que pour la réalisation des travaux prévus, nous devrions faire collectivement l'apprentissage des techniques nécessaires.

Aussi le conseil ne traîne pas et nous nous mettons rapidement au travail. Je distribue le travail à ceux qui ne pourront pas être avec nous (niveau plus faible, travail personnel important à finir). Et jusqu'à la récréation, le travail se passe en ordre et silence. La journée s'annonce bonne. Nous sortons; et, comme toujours, je les regarde se débattre dans la cour. Je me rends compte alors qu'il se passe quelque chose, car il y a "bagarre". Ils sont trois contre tous les autres; deux semblent soutenir le troisième. Je feins de ne pas m'en apercevoir, car il est souvent meilleur de les laisser régler seuls leurs différends, tout en veillant à ce que cela n'aille pas trop loin! Sonnette. Nous sommes en ordre et apparemment il semble que ce soit fini. Et pourtant je sens que tout n'est pas dit. NOus rentrons et nous nous mettons au travail individuel ou par équipe.

Ils s'y mettent, mais au bout de peu de temps, je ne trouve plus l'ordre et le silence d'avant. C e sont des "parlottes", des coups par en-dessous, des appels à la formation de "groupes d'attaque". Bref, une tension telle que j'arrête tout travail et demande qu'on se rende au coin entretien. Et là, nous procédons au déballage. Les choses ne sont pas simples :

1° Tous, évidemment, veulent parler en même temps,
2° Tous veulent également avoir raison,
3° Chacun raconte les faits à sa façon.

Après défoulement et remise en ordre, les faits ci-après sont établis :

L.. a perdu dans la cour son paquet de chewing-gum et quelques bonbons.
R.. les a ramassés et en a distribué à quelques camarades.
J.. dit avoir vu E.. en ramasser un et même plusieurs (en réalité, il l'aura vu en manger)
E.. affirme ne pas en avoir ramassé, mais reconnaît en avoir mangé un que lui a donné R..

Tous, sauf deux copains qui en ont eu aussi, se sont mis contre E.. jusqu'à l'acculer aux pleurs.
R.. est resté indifférent à tous ces démêlés occasionnés par son geste irréfléchi.

Alors ensemble nous avons discuté et tout remis au point. Belle leçon de morale sur le vif, et surtout leçon prise dans le bain d'une discussion passionnée, mais faisant prendre conscience des problèmes de relations humaines. Le plus important a été que, après un tel entretien, défoulés, rassurés, contentés, ils ont pu se remettre au travail.

VENDREDI.

Nous remontons la pente. Le travail s'organise vite ce matin, et le travail collectif sur bandes pour 9 d'entre eux accroche bien, cependant que 3 finissent leurs travaux (tirage de texte, album, etc..) et que les 3 petits sont aussi à leurs albums, dessins, mots et lettres.

L'après-midi, visite d'une dame. Deux perturbent, parce que leur caractère demande qu'à chaque visite, ils jouent aux gêneurs: désir de se mettre en vedette? Qui le saura? Allez toujours définir! Nous avons beau faire, nous ne sommes pas dans leur tête! Mais le fait est là : tous les autres travaillent, il y a un peu de bruit, mais pour eux c'est, comme souvent hélas! la catastrophe!

SAMEDI.

Une journée qui s'annonce bonne. Tous sans exception se mettent au travail à terminer ou en connencent un autre., s'ils ont fini. Je me plais même à les regarder. Ils m'ont demandé de réaliser moi aussi mon travail personnel pour le journal. En effet, sur la liste des participants au journal, je suis un de ceux qui n'ont pas apporté leur texte ou leur dessin. Je suis donc en train de préparer au limographe mon oiseau. Mais à deux reprises, je suis obligé de dire STOP! pour ramener le silence.

Et pourtant, en les regardant et en les écoutant, je me disais "Ah! si j'avais la chance d'avoir une classe plus grande, insonorisée, adaptée au "chantier" de travaux que devraient être nos classes, où les circuits ne poseraient pas de problèmes, où le bruit normal qu'ils font m'apparaîtrait supportable!...
Car tu as raison, JEAN - CLAUDE, d'exulter, de sauter de joie et de taper dans tes mains, parce que tu viens de réussir quatre tirages impeccables à la machine à alcool! Et tu as également raison de rappeler à l'ordre Daniel, qui fait les siens sans penser à mettre la feuille bien en face du stencil. Tu as aussi raison de lui crier "bravo" quand il vient de réussir, et tu le seconds bien! Tu mérites ton brevet de "machiniste" pour cet atelier.. mais le rappel à l'ordre que je me vois obligé de t'adresser pour t'inviter à parler plus bas. La machine, ancienne, est difficile à manier, et tu as raison d'exploser de contentement pour tes réussites!

Et vous, EMMANUEL, JOEL, SYLVAIN et PATRICK, vous avez raison de vous donner mutuellement des conseils, de vous entr'aider dans la réalisation de vos travaux d'équipe! Dommage que la résonance

de la pièce répercute vos discussions; mais vous êtes tellement accaparés par votre travail que vous êtes bien excusables!

Toi-même, ROLAND, tu es comme l'ouvrier sur son chantier : tu siffles ou tu chantonnes au coin peinture en réalisant la libération de ton "intérieur"! Dommage encore que je sois obligé de t'arrêter, alors qu'au contraire je désirerais attraper au vol l'expression libre de ta joie de créer et en faire ce qu'il faudrait justement en faire : le départ de ton évolution vers le mieux!

Mais j'ai dit STOP! parce que, dans notre classe, ce bruit nous dérange et ne peut être toléré. Mais peut-être après tout ne dérange-t-il que moi? "Sapristi" d'adulte qui n'arrive pas à s'isoler même au milieu du bruit indispensable à toute création! Te faut-il donc à toi des conditions vraiment spéciales? Et ton intérieur n'est-il pas suffisamment puissant pour s'exprimer envers et contre tout?

Si, j'y arrive..., et mes enfants me donnent constamment la joie de le comprendre. Mais tout de même il me faudrait une classe à l'étude de laquelle j'aurais pu penser, sur laquelle j'aurais pu donner mon avis d'utilisateur!

D'autant plus que je dois ne pas être la seule victime, car l'après-midi, après la récréation, nous avons écouté cinq petits concertos de trompette de Haydn, Mozart, etc.. et que nous avons évolué librement là-dessus. La marche et la danse glissée pouvaient passer, mais pour les sautillés... mes excuses les plus vives à ma collègue du dessous!

Michel DION
54 - NANCY.

A PROPOS D'AUTO-GESTION.

(Suite à la lecture du N°2 de CHANTIERS)

Evidemment, le problème de la classe nue m'a souvent aussi tracassé :

- non pas seulement de crainte qu'une organisation de notre part influence plus les participants que nous voudrions (peut-être), voir prendre en mains leur propre choix de leurs ateliers. Qui sait si les ateliers préparés répondront à leur attente? Qui sait si, au contraire, l'atelier souhaité ne sera pas absent, dans notre organisation?

- mais beaucoup plus parce que je pense qu'on ne peut se sentir vraiment concerné par quelque chose, que si on a vraiment participé à son élaboration. Pour mieux se sentir dans leur maison, les enfants devraient peut-être davantage participer à sa construction? C'est surtout au niveau du souci de rangement et de respect du matériel et des matériaux que je me place. La difficulté est que, tout normalement, les enfants ne voient pas au départ les questions de "fonctionnel" ou les problèmes de déplacement. Alors leurs rangements sont parfois les origines de catastrophes! Mais après tout, loi du tâtonnement expérimental, les erreurs ne les aideront-ils pas mieux à accepter des règles de rangement et de déplacements? Alors, je dose, je balance entre les deux formules :

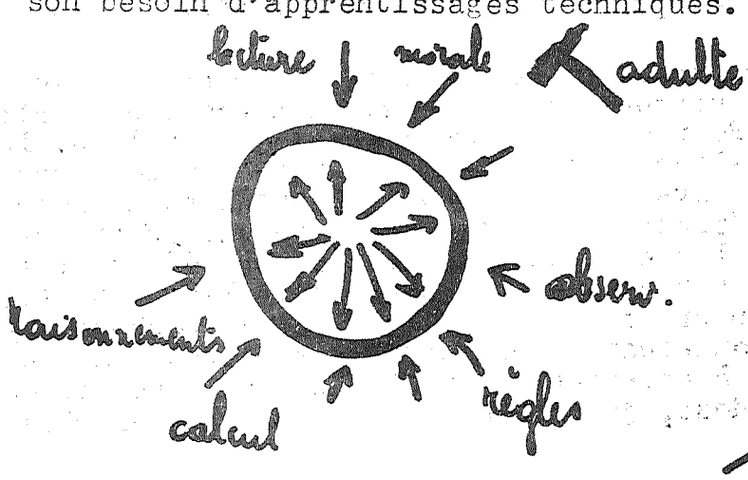
- Parfois, parce que je vois mieux les problèmes rangement fonctionnel et déplacements (?), ou avec ceux qui me paraissent avoir mieux résolu ce problème, nous décidons des coins et de leur installation. Mais comme le dit GIOT, la "tyrannie" de la majorité (surtout au départ, ce n'est pas un problème de débilité moyenne, mais de mâturation dans les relations. N'est-ce pas pareil, me direz-vous? N'est-ce pas la débilité qui crée un manque de possibilités d'expérimentation de mâturation qui crée la débilité?,) donc la "tyrannie" de la majorité, loi encore non comprise tant dans sa raison que dans son utilisation, aide-t-elle l'individu à prendre conscience de ce qu'elle impose. Si ce qu'elle impose est juste, peut-être l'expérience prouvera-t-elle mieux, même à travers ses erreurs, la justesse de son existence.

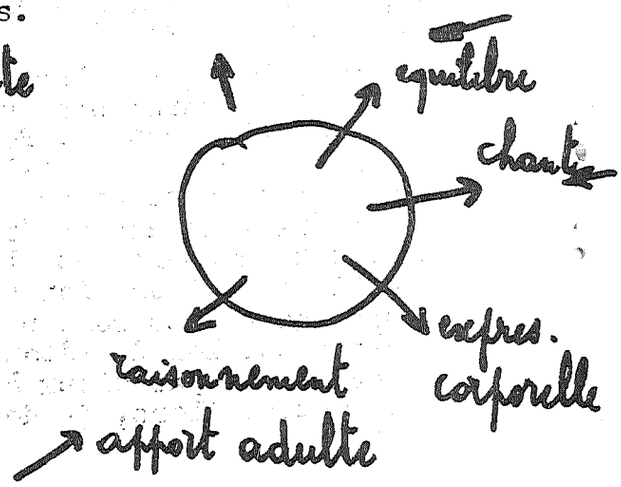
- Alors, à d'autres moments, fatigué (!) de les sentir si peu concernés par ces problèmes, je laisse liberté et du rangement et de l'organisation fonctionnelle de la classe. C'est parfois une catastrophe, mais avec des expérimentations répétées de cette liberté, je vois poindre des réussites.
Il n'y a pas de règle générale, et je prends moi aussi ma part de participant, de membre du groupe, parfois content, parfois mécontent! Le sûr est que le fond du problème est une question d'affermissement des relations humaines!

Je rejoins absolument Pierre YVIN, dans l'idée de ce qui doit peut-être exister dans l'auto-gestion, surtout au départ. L'auto-gestion étant la prise en charge de soi-même en tant qu'individu, et dans la relation du groupe, encore faut-il être déjà soi-même. Je cherche donc principalement, à travers toutes les conditions possibles d'expérimentations différentes que je leur offre, la brèche par où sortira la personnalité de l'enfant. J'essaie, dans la mesure du possible, d'aller au-devant de lui, de répondre à sa communication, de lui apporter ce dont il a besoin, au moment voulu; aide technique autant qu'aide "morale" et réponse. Je pense souvent aux dessins de FREINET au sujet de ce que devrait être l'éducation.

1 - Si vous tenez à imposer sans cesse tout ce que vous croyez nécessaire que l'enfant apprenne, vous formez autour de lui une carapace dont il aura bien du mal après à se sortir.

2 - Si au contraire, vous laissez l'enfant sortir, par la brèche qu'il désire, et pour laquelle sans nul doute il a plus d'aptitude, alors, allez au devant de lui et répondez à son attente de communications et d'échanges, à son attente d'aide et son besoin d'apprentissages techniques.





La socialisation étant la zone des échanges entre l'apport adulte et la demande des enfants, étant le lieu de rencontre de la communication avec la réponse qu'elle recherche, étant par l'équilibre des relations qu'elle impose le noeud de l'auto-gestion, cette dernière se situe dans le contact des personnes.

Je suis, tu es, il est..	nous avons	(il y a peu
J'ai, tu as, il a...	nous sommes	(de verbes
J'aime, tu aimes, il aime..	nous respectons	(dans la
Je respecte, tu respectes,		(conjugaison
il respecte...	nous aimons	(de l'auto-
Je t'aime, tu m'aimes...	nous nous aimons	(gestion.

Je n'en veux pour preuve que l'expérience que j'ai menée un jour à une réunion du groupe I.C.E.M. 54, avec des stagiaires du C.A.E.I. Ce jeudi, mes enfants étaient tous présents! Et je voulais expérimenter devant les participants : L'EXPRESSION LIBRE, mais ce qu'on appelle vraiment l'expression LIBRE! D'où aux enfants, j'ai annoncé, (ce n'était pas évidemment pour certains la première fois), "liberté complète de faire ce que vous voulez, pour nous dire tout ce que vous avez dans votre tête, pour nous donner "les idées et les fleurs qui fleurissent dans votre tête" comme nous l'a dit Patrick! Allez-y!" Et je ne me suis plus occupé d'eux, sinon pour répondre à certains appels d'aide technique ou de recherche de matériel ou de matériaux!

I. La période de défoulement a duré 5 minutes et près d'une heure pour certains! Ceux qui avaient déjà eu des réalisations et savaient déjà ce qu'ils voulaient faire, se sont mis tout de suite: à la peinture, à un album, ou à tout autre atelier. Mais l'exemple le plus typique a été le coin "MUSIQUE". C'est en effet celui que nous ne pouvons véritablement nous permettre que moins souvent que je ne voudrais : c'est celui qui fait trop de bruits, (avec le coin "bois", marteaux, scies et cie..!) Comme c'était jeudi et que je ne risquais pas de déranger l'école, j'ai laissé. A remarquer qu'alors, deux surtout, qui n'y allaient jamais, s'y sont précipités - (et entre parenthèses un bec de lièvre, dont nous ne comprenions jamais les histoires). Ils sont sortis dans le couloir que de bruit au xylophone, aux guitares, aux maracas et aux bois! Et puis, ils étaient trois à jouer entre eux. Celui qui était resté aux tubes, dans la classe nous a révélé cette succession de périodes. Il a d'abord tapé un peu au hasard, à nous en faire mal aux tympans! Puis, tout d'un coup, ayant sans doute trouvé <u>seul</u> (car je l'avais pourtant expliqué plusieurs fois!) la façon de taper pour mieux écouter, il s'est mis à taper délicatement et il s'amusait (?) à écouter longuement résonner les tubes, (Vous souvenez-vous Jean-Christophe de Romain Rolland?). Puis il s'est mis à la recherche d'une suite mélodique de ces sons qui lui plaisaient! Et le carillon était merveilleux!

Pendant ce temps, dans le couloir, ceux qui s'étaient défoulés à taper, crier, rythmer bruyamment au hasard de leur défoulement, avaient commencé à enregistrer (j'avais laissé le magnétophone à leur DISPOSITION) des chants appris, puis des onomatopées et des rythmes à eux. Je suis allé avec eux, et j'y ai découvert des choses intéressantes. Je leur ai alors demandé de me parfaire ces trouvailles. Et nous avons eu alors de délicieux chants libres que j'ai pu faire écouter à tous les présents.

Eux ont admiré ma patience, j'aurais préféré que vraiment il soit surtout question des résultats! Et je ne parle pas de l'expression libre, en peinture, albums, bandes d'histoires et marionnettes préparées qu'ils nous ont jouées. L'exploitation pour plus tard si vous voulez bien!!!

Je crois que dans l'auto-gestion, comme dans toute "discipline" pour son expérimentation et son acquisition, il y a momentanément (parce que l'Education en général a un temps de traditions et d'impératifs à remonter, qui est long et incrusté dans des habitudes et des réactions de gens habitués à lui :"de mon temps, cela ne nous a jamais de mal d'être secoué, brimé, etc..!" - ce qui est d'ailleurs un manque de franchise! - il faut que les enfants apprennent à obéir, à faire des efforts, etc. etc..), trois étapes importantes à accepter :

I - surtout la première, (celle où nous avons le moins de patience, le moins de courage, le moins de confiance, dont nous avons le plue peur!) :
LE DEFOULEMENT : l'enfant joue avec tout, il ne "travaille" pas, il s'essaie. Et en même temps, il essaie tout ce que vous pouvez trouver à expérimenter. Mais il s'essaie beaucoup plus avec pour voir surtout JUSQU'A QUEL POINT VOUS LUI PERMETTREZ DE LE FAIRE, et aussi parce que, peu habitué à ce qu'on lui permette, IL Y A LA PUDEUR DE CELUI QUI N'A JAMAIS PU, NI SU DIRE TOUT CE QUI LE POSSEDAIT! Cette période peut être longue, brutale, décevante, fatigante et l'enfant a presque besoin qu'elle lui soit permise, pour arriver de lui-même à saturation d'une situation qui ne le conduit à rien!
Ce temps de défoulement pourrait être beaucoup plus court, si l'enfant n'avait qu'à surmonter la difficulté qu'il a naturellement de bien expliciter tout ce qu'il ressent, et une sorte de pudeur naturelle ou de timidité à l'exprimer, même imparfaitement.
(Je pense surtout à l'expression corporelle, au chant libre, au graphisme!)

2 - Le temps de RECHERCHE : Sans vouloir approfondir la technique (et il ne le pourrait pas seul!), il s'essaie cette fois à se servir de tout ce qu'il peut toucher pour en sortir quelque chose. Un désir profond de faire, (je dis bien de FAIRE!) provoque l'envie de s'en servir pour s'exprimer, ne serait-ce au départ que sa simple joie d'arriver à s'en servir. Il "joue" avec les couleurs pour se chercher une palette, répondant au plus profond de sa personnalité. Il "joue" avec les lattes du xyloplone, pour découvrir un rythme, ou des sons qui répondent inconsciemment au plus profond de sa personnalité. Son graphisme commence à projeter avec plus de précision ce qui répond à un geste naturel et créateur! Mais il s'essaie, non plus en se défoulant, mais en regardant à la peinture les effets heureux ou malheureux de ses trouvailles, en écoutant les sons pour y reconnaître un plaisir personnel.

3 - Enfin, le temps de la CREATION : cette fois, il a le désir profond de s'exprimer, et c'est le temps des chants libres, des histoires, des peintures et des jets merveilleux d'un graphisme qui vient de SOI. C'est l'expression libre.

LE BONHEUR. :

Le bonheur,
C'est quand on est libre,
libre de tout :
d'aller dans les bois,
de bouger,
de danser,
de chanter,
de vivre,
de dire tout ce qu'on a dans la tête,
tout ce qu'on pense,
on fait,
on trouve,
on rêve,
pour le dire à quelqu'un!!
toute la classe.

Dommage que je n'aie pu enregistrer toute la discussion qui a suivi. Car, il a fallu prendre conscience que le bonheur de chacun devait réaliser le bonheur collectif, et que le bonheur collectif se devait de faire sa part à chaque bonheur personnel. Il a fallu réaliser que la liberté de chacun devait respecter celle de chaque participant du groupe, d'où certaines règles normales de socialisation. Il a fallu comprendre que la liberté n'était pas chose facile, mais qu'elle se devait de dépasser un égocentrisme outrancier et permettre à chacun de se réaliser librement, tout en laissant les autres se réaliser aussi.
C'est d'ailleurs ce dosage, base de toute collectivité et de tout groupe social, qui est difficile à réaliser. En prendre conscience est une chose, mais le vivre en est une autre, où chaque participant a une part importante à prendre dans l'étude de l'équilibre entre sa propre liberté et celle des autres. Et là, nous revenons aux étapes successives que sont :

- 1 - le respect,
- 2 - l'acceptation,
- 3 - la réception,
- 4 - l'échange et la communication.

Et les meilleurs moments d'apprentissage de cette socialisation sont ceux de la création d'oeuvres collectives où la liberté de chacun réalise une part importante de l'oeuvre collective, où chacun prend conscience que, sans aliéner sa personnalité et sa liberté, il peut aider à cette création qui apporte à chacun. C'est l'enrichissement de chacun par l'oeuvre de tous, réalisée avec l'apport de chacun.

Deuxième constatation de ce texte, c'est que l'enfant ne parle pas de jouer, comme on l'entend trop prétendre habituellement. Le désir et le plaisir du jeu qu'on lui accorde ordinairement, ne sont que le désir et le plaisir d'un jeu "haschisme" qui est la contre-partie de "révolte" des enfants qui ne peuvent réaliser, dans le contexte où ils se trouvent, leur simple désir de vivre. Il nous vaudrait bien mieux construire sur ce besoin de vivre, sur cette vie à "fleur de peau", pour réaliser des êtres conscients, maîtres de leur vie, d'eux-mêmes et de leurs relations, et accédant par là à un désir toujours croissant de mieux se réaliser, de mieux se comprendre, de parvenir à un même langage

humain et réel, toujours en quête d'une recherche juste des vraies raisons de vivre.

Et si,contrairement aux interdits :

- tais-toi, n'écris rien parce que tu ne sais pas écrire,
- ne parle pas parce que tu ne sais pas le RA, RE, RI, RO, RU,
- ne fais pas de phrases, tu ne sais pas les construire,
- ne fais rien, tu n'as rien appris,

et si apprendre était surtout FAIRE, faire toujours, faire mieux?

Relations de situations vécues.

Quelqu'un parlait de l'art d'écouter:
ce n'est pas un art;
c'est une leçon,
la leçon de l'enfant écouté:
et cette leçon bien comprise
nous permet
de mieux les savoir,
de mieux les comprendre.
Sans elle, il n'est pas facile
d'être partie prenante avec EUX!!

CONSEILS DE CLASSE.

Au tableau du journal de vie, le paquet de feuilles s'est épaissi de celles que j'ai ajoutées.

" Monsieur Dion, qui a mis les feuilles au tableau? -
- Eh bien, c'est moi!
- Bien sûr que c'est Monsieur Dion, il s'est choisi une responsabilité, PUISQU'IL N'EN AVAIT AUCUNE!! "

(Eh! oui, je me disais partie prenante et j'étais sur la liste de classe dans l'ordre alphabétique, mais je n'étais pas sur CELLE DES RESPONSABILITES!) Alors, après ce conseil de classe, à l'unanimité, ils m'ont confié le coin MUSIQUE!

Nous passons à un vote pour lequel je pense m'abstenir pour ne pas influencer et parce que le résultat m'importe peu, puisque je VEUX que cela vienne d'eux.
"Monsieur Dion, vous ne votez pas?"
- Si, Monsieur Dion votera, il est de la classe!

(Et vlan! Je me disais partie prenante et je restais sur la touche à les regarder se débattre). Alors rapidement, je me suis mis dans les rangs, et j'ai voté, et ILS N'ONT PAS ETE INFLUENCES.

J'ai noté au tableau d'affichage et de vie ce qui s'était dit mais un peu vite, pour terminer et pouvoir aller au travail collectif :
"Monsieur Dion, vous écrivez moins bien qu'avant!! "
- Tu as raison Hervé. JE M'EXCUSE, je n'ai pas pris la peine de bien écrire parce que j'étais pressé. Aussi, je répare et je recommence tout de suite mon travail! Et devant eux, j'ai réécrit les lignes en m'appliquant.

L'auto-gestion peut-elle être à sens unique?
Vouloir que tous les participants d'une classe s'autogèrent n'est-ce pas aussi s'autogérer soi-même? Ne serait-ce pas alors déjà être plus exigent envers soi-même sur tous les points où nous sommes exigents avec eux, et plus peut-être?

AU DELA, DANS, ou POUR ET PAR L'AUTO-GESTION.:

Les évènements de MAI ont mis au jour les besoins profonds de dialogues, de participation, mais ils ont aussi démontré la vanité de la mise en pratique de ces besoins naturels, SANS UN APPRENTISSAGE, UNE EXPERIMENTATION DE LONGUE DATE. Ils ont mis en lumière les soubresauts des "tenants" de l'accord du dialogue, de la liberté dans la participation, les soubresauts de ceux qui veulent peut-être dans les mots, mais ne désirent pas dans la pratique se remettre en cause. Ils ont mis aussi en lumière que nous n'étions pas prêts pour les dialogues. Ils ont mis en lumière qu'il n'y avait pas eu auparavant :

- d'expression libre
- de tâtonnement expérimental
- de prise de possession de soi-même
- de méthode naturelle qui aurait aidé la graine à donner son véritable fruit!

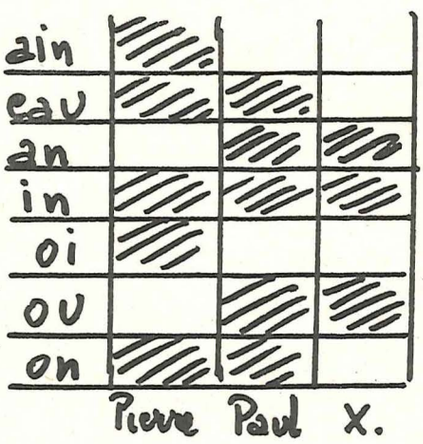
Alors on découvre ces principes!!!
Alors?, puisque tous ces principes sont les nôtres depuis si longtemps, nous ne pouvons pas nous dire à l'ère des expériences, mais à l'adaptation constante de notre lutte. Ce ne sont plus des conditions pour expérimenter que nous voulons, mais des conditions pour prouver. C'est-à-dire des possibilités d'accumuler les preuves, les documents. C'est là maintenant notre principal travail, et surtout notre principal souci. Qu'au nom de nouvelles expériences on ne fasse pas le massacre des possibilités en laissant les conditions désastreuses de réalisation telles quelles!

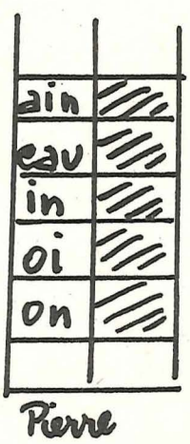
L'apprentissage ne se fait pas avec des mots, mais avec des outils. Même l'apprentissage du dialogue se fait par l'EDUCATION DU TRAVAIL DE L'EXPRESSION PERMISE sous toutes ses formes!
Qu'on nous donne les vraies conditions. De même que dans nos classes, la liberté n'est pas suffisante dans un cadre nu ou fermé, il nous faut le choix aussi et la possibilité des moyens et des ouvertures. De documents en documents, nous établirons les paliers de l'évolution, nous découvrirons peut-être les étapes de l'autogestion, celle qui mènera les hommes au véritable dialogue, à la vraie participation. Encore ces paliers, ces étapes ne pourront-ils pas avoir les uns ou les autres une chronologie rigide pouvant devenir une tradition nouvelle! Leur ordre sera peut-être toujours le même, mais leur temps de durée variera suivant le rythme de vie de l'enfant. Et, pour arriver à des paliers "fixes" (?), les chemins ne seront sans doute pas les mêmes!

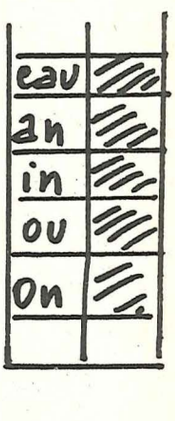
Mais si nous savons que seul le tâtonnement expérimental forge les règles de vie, que seule la formation personnelle, dans le climat de confiance et de respect nécessaires, est le plus sûr garant de la réussite d'un être humain, pourquoi encore chercher les critères et les jugements ailleurs que dans <u>son propre jugement</u>.

Il serait sans raison, ni valeur, d'enlever notes et classements dont les critères reposent sur les impondérables humains des adultes, pour les remplacer par des jugements portés par ces mêmes impondérables. Ce ne serait changer la notation que de graphismes et de signes!? Croyez-vous qu'à travers le planning établi par nos soins, selon une progression que nous avons admise sans jamais pouvoir la vérifier ou la prouver, l'enfant puisse se voir grimper les échelons qu'il lui semble pourtant gravir. Vous établirez une échelle de valeurs, une succession de paliers et l'enfant, qui en réussit quelques uns, se voit devant une échelle vraiment clownesque, dont il gravit les échelons, tantôt successivement, tantôt en laissant des trous. De quoi donner une insécurité et créer un danger.

Exemple : imaginons la lecture : vous établissez en planning la liste des sons, des lettres, pour la répartition des acquis! L'enfant se voit devant un planning comme devant une construction qu'il comprend mal. Ses acquisitions lui semblent ne pas progresser, mais ressembler à un mur baroque qui risque sans arrêt de s'écrouler par suite de trous. (fig I)





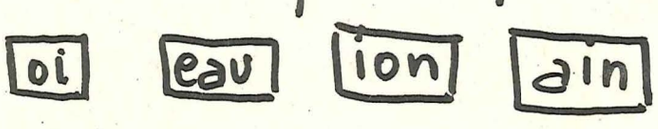


(1)

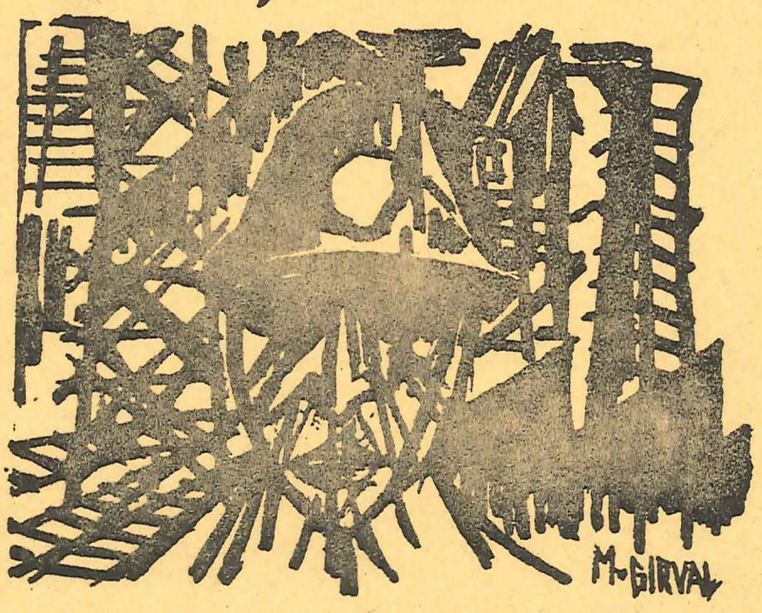
Si, au contraire (fig 2) l'enfant fait de lui-même l'échelle de ce qu'il acquiert, il se verrait vraiment devant un édifice toujours en construction, en progression; il se verrait monter. A-t-il besoin de nous pour le faire? Non, il suffit qu'à sa portée, il ait toutes les pierres nécessaires. Qu'importe celles par lesquelles il commence, lorsqu'il s'agit de pierres d'égale utilité à la construction qui l'intéresse.
PUISQUE NOUS PARLONS TANT D'AUTO-GESTION, QUE NOUQ AVONS LES CAHIERS, LES FICHES, AUTOCORRECTIFS, SOYONS AUSSI POUR LA RECHERCHE DE L'AUTO-CONTROLE.

M. DION.

(1) mon tas de pierres pour "ma" maison



Au Pays des Mineurs



ÉCOLE PUBLIQUE DE GARÇONS

12 - DECAZEVILLE

Techniques FREINET
N° 74 P. Sc.

Autorisation P et T N° 248
Imprimerie Spéciale de l'École

Le Gérant :
P. VERNET