

## Des travailleurs de l'I.C.E.M. — Pédagogie FREINET — au Congrès International des Sciences de l'Éducation

### Quelle signification faut-il donner à ce geste ?

*Loin de descendre de quelques projets imaginaires ou de théories pédagogiques, nos techniques montent exclusivement de la base, du travail même et de la vie des enfants, dans nos classes renouvelées. (C. Freinet, «L'École moderne française».)*

Dès l'annonce fin 1971 de la tenue de ce congrès international, nous avons manifesté officiellement notre intérêt et nous avons réclamé d'y participer.

Notre inscription n'était pas acquise d'emblée. Il nous fut d'abord répondu que «le congrès était réservé à des chercheurs et à des professionnels de l'éducation».

Qu'on nous dénie la qualité de «chercheurs», nous aurions pu l'excuser : l'école traditionnelle s'est engluée dans la routine et bien souvent il y avait loin de la coupe aux lèvres, loin de la pratique sclérosée et quotidienne aux belles propositions des instructions officielles (voir les publications de C. Freinet dans les B.E.N.P. relatives à ces I.O.).

Mais qu'on nous assimile à des amateurs, il y avait là de quoi nous piquer à vif !

Maintes fois, et ce n'est pas le lieu de le faire à nouveau ici, nous avons proclamé notre désir et notre foi, notre certitude aussi, d'accomplir notre tâche quotidienne selon les principes fondamentaux de la méthode expérimentale chère à Claude Bernard.

*Notre longue action collective (et coopérative) nous donne la certitude expérimentale de l'éminence incontestable de notre pédagogie. Mais encore serait-il bon, pour nous et pour ceux qui nous rejoindront un jour prochain, pour les usagers aussi de notre enseignement, de pouvoir à notre tour apporter nos preuves, établies concurremment avec celles de l'éducation traditionnelle, de vérifier et de trouver nos sources — que nous estimons matérielles —, de justifier nos élans et nos espoirs, de corriger peut-être certaines erreurs ou insuffisances. (C. Freinet, n° 1 de la revue «Techniques de vie», octobre 1959.)*

Aussi, sommes-nous allés, «**invités officiellement à assister**» aux travaux de ce congrès (du 3 au 7 sept. 1973), nous mêler aux «chercheurs et aux professionnels» avec l'attitude humble et modeste de ceux qui se posent gravement la question :

*Avons-nous vraiment raison ? Sommes-nous sur la bonne voie ? Ces perspectives enthousiasmantes qui s'ouvrent autour de notre école comme autant de pistes lancées vers le ciel bleu ne seraient-elles point des mirages ? Notre intuition ne serait-elle pas irrémédiablement condamnée par tout l'appareil complexe d'études et de mesures dont l'enseignement traditionnel semble se garantir ? (C. Freinet, op. déjà cité.)*

Dix d'entre nous se sont répartis dans les diverses commissions du congrès de l'A.I.S.E. (1). Voici un résumé de leurs impressions.

### Commission 1 : Histoire de l'éducation

Jean Vial qui assurait la coordination de la commission posa d'entrée un problème qui lui tient à cœur : *Une plus juste place ne devrait-elle pas être accordée aux techniques et aux outils pédagogiques dans l'histoire de l'éducation qui laisse généralement la plus large part aux pédagogues créateurs et aux doctrines ?* Cette préoccupation ne pouvait surprendre chez l'auteur de *La pédagogie au ras du sol* mais le problème ne fut traité qu'occasionnellement au cours du congrès.

Certes beaucoup de participants rappelèrent les études existantes dans de nombreux pays sur le matériel scolaire, les revues pédagogiques, les règlements scolaires, également l'équipement pour l'éducation physique. On signalait aussi les préoccupations pratiques de penseurs comme Diderot et surtout Comenius, qui n'hésitaient pas à traiter de problèmes techniques en matière de pédagogie.

Mais il faut convenir que l'histoire de l'éducation est généralement en retrait sur l'histoire générale au niveau des méthodes de recherche. Sans doute à cause de leur formation essentiellement philosophique, les spécialistes de la pédagogie s'attachent surtout à étudier et à comparer les écrits philosophiques sur l'éducation. Ils tiennent généralement compte du contexte social mais considèrent les structures de l'enseignement et les techniques pédagogiques plutôt comme des aspects anecdotiques que comme des éléments fondamentaux de l'histoire de l'éducation. Quel historien chercherait les sources de la révolution française exclusivement chez les philosophes du XVIIIe siècle en se permettant de sous-estimer l'évolution des techniques industrielles, agricoles et commerciales, la survivance des structures féodales ? Pourtant, on voit

(1) Association Internationale des Sciences de l'Éducation.

bien des historiens de l'éducation s'en tenir exclusivement à l'histoire des doctrines et des systèmes d'éducation, comme si les actes pédagogiques les plus simples n'étaient pas sous-tendus par une idéologie implicite, qui contredit parfois l'idéologie proclamée, comme si les structures, les techniques et les outils n'étaient pas tantôt le levier, tantôt le frein de l'action éducative.

Tous les membres de la commission ne s'accordèrent pas sur le fait que l'estrade magistrale a une signification idéologique qu'elle conserve vis-à-vis des élèves, même si l'enseignant n'en est pas conscient et que sa suppression (qui ne prend pas obligatoirement l'allure d'une destruction symbolique comme dans le film *L'Ecole buissonnière*) est un acte significatif. Le manuel scolaire, quel que soit son contenu, relève d'une conception rigide et dogmatique de la communication du savoir : même rénovée, sa conception même est un obstacle au changement d'attitude pédagogique. On pourrait faire la même analyse du pupitre d'écolier, de la mise en rang, de la survivance de la plume d'acier et aussi comme le suggérait Jean Vial, de la presse à imprimer de C. Freinet, du fichier scolaire, etc. Malheureusement parmi les nombreux exposés prévus, bien peu avaient choisi cette approche de l'histoire de l'éducation et ces problèmes ne furent abordés qu'incidemment.

L'objet même du travail de la commission aurait mérité d'être précisé. On aurait pu penser que le thème essentiel à traiter devait être *Motivations et méthodes de la recherche en histoire de l'éducation*. Sous des angles différents, M. Clausse (Liège) et M. Gunther (Berlin Est) s'étaient posé le problème de la signification de cette discipline, de ses buts, de ses hypothèses interprétatives et, à mon avis, la discussion approfondie de leurs rapports aurait motivé une bonne part du travail de commission. Les problèmes de méthode ont été posés par M. de Vroede (Louvain) et M. Julia (Paris) qui rappelèrent les multiples sources de documents : ceux qui montrent les enseignants tels

qu'ils se représentent dans les revues pédagogiques, ouvrages pratiques, discours de distribution des prix, les élèves tels que se souviennent d'avoir été les auteurs de souvenirs d'enfance, mais également des documents moins subjectifs : rapports administratifs, livres d'intendance, règlements intérieurs, enregistrement de sanctions disciplinaires, devoirs de compositions et toute la lignée des manuels scolaires. M. Julia montra qu'il était possible de reconstituer comment vivaient les lycéens des siècles passés. A une époque où la stabilité géographique était plus grande que de nos jours, il est relativement facile de définir l'origine sociale des élèves, de retracer, à l'occasion de la conscription, de leurs changements d'état-civil (mariage, déclaration d'enfants) ou d'actes juridiques, leur itinéraire professionnel et l'évolution de leur rang social. Ce thème aurait mérité une plus longue confrontation et peut-être aurait donné un départ concret à la proposition de M. de Vroede de créer un groupe international d'historiens de l'éducation afin de poursuivre cette mise en commun.

Le reste du temps disponible fut consacré à des communications souvent intéressantes quand elles ne devaient pas être écourtées. Mais pourquoi vingt exposés plutôt que cinq ou cinquante ?

Pour ma part, je le répète, je pense qu'une définition préalable des buts poursuivis par la rencontre aurait permis de rendre bien plus enrichissant ce brassage de personnalités aussi diverses.

N'ayant pas de compétence particulière dans la recherche historique, je n'ai pu apporter à la commission que l'éclairage des praticiens qui, à la base, créent chaque jour l'histoire et qui, parce qu'ils se sont organisés collectivement autour du plus clairvoyant d'entre eux, se sont donnés des moyens d'action et d'édition que leur envient bien des universitaires.

M. BARRE

## Commission 3 : Mathématiques et sciences de l'éducation

Cette commission : « Mathématiques et Sciences de l'Education » portait sans doute les marques d'une particularité toute spéciale dans ce congrès de l'A.I.S.E.

C'est ce que j'ai ressenti tout au long des journées et surtout lorsque entre camarades nous nous retrouvions et faisons le bilan des séances des commissions. C'est encore ce que je ressens alors que je veux faire le compte rendu du travail et le point de cette confrontation.

Le texte d'orientation m'avait pourtant semblé tout à fait propice à nous fournir des sujets de communications et de discussions sur des thèmes auxquels nous sommes profondément attachés à l'I.C.E.M., en particulier sous le titre : *Objets mathématiques et objectifs de l'enseignement mathématique*.

La rénovation des enseignements mathématiques, telle du moins que la voyaient et la voulaient ses initiateurs, ne se limitait évidemment pas à des remises à jour et à des changements de programmes. Elle visait le changement de méthodes didactiques, mais aussi les finalités de l'enseignement mathématique.

S'appuyant d'autre part sur une réflexion épistémologique concernant l'objet même du savoir mathématique, elle pouvait fournir un exemple pour un débat intéressant l'ensemble des disciplines et la finalité même de la fonction enseignante.

Quel était donc l'objectif du travail de notre commission ?

Personnellement, j'avais pensé au départ que l'on étudierait ce que la mathématique apportait à l'homme dans son éducation et des phrases telles que « apprentissage de techniques ou mise en forme de méthodes de pensée, acquisition de connaissances ou réglementation des activités spontanées », m'avaient permis d'espérer des discussions qui m'intéresseraient intensément. Sur ce point, j'ai été fort déçu, car finalement ce sujet n'a pas été véritablement abordé. Sans doute n'était-il pas le bon, celui que l'on se devait de traiter ensemble.

Quel était-il alors le « bon » sujet ? : l'apport des mathématiques aux sciences de l'éducation (et non à l'éducation !) - (selon le thème général du congrès). Evidemment cela change tout !

Je n'avais pas fait cette nuance, à tort bien sûr mais je crois ne pas avoir été le seul puisque les communications n'ont pas (pour la plus grande partie) précisément traité de ce dernier sujet.

Pendant un certain temps je me suis demandé à quel jeu de chat et de souris on jouait lors des discussions. En effet alors que des sujets fort intéressants apparaissaient, soit les « meneurs de jeu » voulaient ramener la discussion sur les sentiers prévus, soit certains intervenants ne semblaient avoir d'autre but que de montrer le manque de rigueur des expériences énoncées.

Il faut bien dire que l'apport de la mathématique à la science de l'éducation reste très discutable. Les quelques études dites scientifiques, auxquelles on a voulu appliquer des lois mathématiques manquaient toujours de rigueur à un niveau ou à un autre. Le plus souvent dès le départ par la codification des facteurs d'étude :

**« En matière d'éducation, les objectifs avoués ne sont pas évaluable et les objectifs réels sont inavouables... Un bureau d'étude peut évaluer le coût de construction d'un pont, c'est possible. En matière d'éducation, non, car les facteurs pris en considération ne sont pas évaluable ou même ne peuvent pas être mis en lumière »** (Lacombe).

**« Le problème du pont est technique, celui de l'éducation est politique. On ne nie pas le contexte politique mais une étude scientifique des faits s'impose »** (Lumbroso).

**« La question était de savoir si on pouvait utiliser des modèles mathématiques en matière d'éducation »** (Lacombe).

Il semblerait que non, et c'est heureux ! Heureux du moins pour tous ceux pour qui l'éducation ne pourra se réduire à l'application d'une règle, d'une recette, proposée par qui que ce soit du haut de sa chaire. Heureux pour tous ceux qui ont envie de répondre au plus grand nombre possible des besoins individuels des enfants, même si c'est une pédagogie de luxe

comme le considère Lacombe (qui a peut-être raison dans l'ordre actuel des choses, hélas !).

Il est bien caractéristique quand même que pratiquement aucun participant n'ait pu apporter un exemple valable dans lequel un modèle mathématique aurait été appliqué à une situation concrète d'éducation.

Il est certain qu'aucune étude ne peut être faite indépendamment des questions subjectives. Choix des questions dans des enquêtes statistiques, choix, nombre et temps des réponses, des « obstacles » dans des tests, etc.

Sachons tous cela, et crions-le bien fort, afin de démystifier la prétendue science qui serait le plus parfait alibi pour gouverner le monde à sa guise.

Alors qu'avons-nous à faire au sein de ces rencontres, au milieu de ces « chercheurs ». Pour ma part, malgré ma déception de n'avoir jamais pu voir aboutir les problèmes qui me paraissaient les plus essentiels, je suis satisfait sur plusieurs plans :

a) Notre pédagogie, accusée souvent d'être non scientifique, s'appuie en réalité sur le plus grand nombre d'expériences diversifiées par les qualités des enseignants, des milieux, des enfants. Cette expérimentation me paraît d'autant plus valable face aux « recherches » de laboratoire souvent dans le vide avec des cobayes ne représentant pas un échantillon moyen, même face aux expériences ponctuelles et limitées menées par quelques profs par ci, par là, qu'elle est faite sans a priori, à tous les niveaux et très librement.

On pourrait presque dire que ce n'est pas une recherche mais une découverte. Je pense que tout le fonctionnement de la « recherche » pédagogique I.C.E.M. est de ce type. On ne cherche pas, on trouve (comme les enfants souvent).

C'est par la communication et la confrontation de ces découvertes que s'élabore notre ligne de travail. Je dis bien ligne et non technique car ce n'est pas la façon de procéder mais la ligne directrice de nos activités. C'est peut être cela la vraie pédagogie scientifique mais sa genèse interdit de l'ériger en modèle à suivre.

b) A l'opposé, les expériences qui se veulent scientifiques et prétendent s'appuyer sur des modèles mathématiques pour se donner du crédit, apparaissent comme un leurre, un abus à la base. Il est très important de faire apparaître les failles d'un raisonnement qui par ailleurs paraît extrêmement rigoureux et de ce fait serait très efficace pour faire admettre, à toute personne non suffisamment documentée des conclusions qui favorisent le système de son choix.

c) Enfin, malgré les déceptions, il est toujours intéressant de rencontrer des gens qui à différents niveaux se posent les mêmes questions, essaient d'apporter certains remèdes et surtout analysent de façon globale la situation éducative actuelle.

J'ai trouvé des gens qui n'étaient pas que des matheux arrêtés aux seuls problèmes de la rigueur mais en même temps des gens qui élargissaient leur réflexion aux incidences de leur recherche et leur travail sur tous les éléments de l'éducation.

Personnellement cela ne pouvait qu'être une satisfaction pour moi qui ai toujours cherché à insister sur les besoins d'une véritable éducation en mathématique, libératrice et formatrice, au plan général de la personnalité bien avant celui de la technique.

Certains pensent peut-être que nous cherchons ainsi à trouver chez les autres ce qui nous arrange, ce qui confirme nos hypothèses. Peut-être ; mais en réalité nos hypothèses sont principalement des conclusions et si d'autres expériences aboutissent à des conclusions du même type, cela ne peut que renforcer notre désir d'aller plus profond dans notre recherche et notre pratique.

Ce qui peut apparaître aussi sur un plan très général, c'est qu'à la base de nombreuses recherches il y a un postulat : celui d'une certaine conception de l'homme. Il est évident qu'on ne peut mettre sur le même plan les conclusions de gens qui au départ auraient des conceptions totalement différentes de la vie, l'éducation, la nature de l'homme et sa liberté.

B. MONTHUBERT.

## Commission 4 : Psychanalyse et éducation

Une quarantaine de personnes ont suivi les travaux de cette commission, travaux qui furent souvent intéressants, bien que le sujet véritable n'ait jamais été franchement abordé.

« Psychanalyse et éducation ». Deux mots fonctionnant comme entités, comme aussi deux forces closes s'affrontant dès le départ.

- Les psychanalystes défendant la psychanalyse.
- Les éducateurs défendant l'éducation.

Malheureusement, ces derniers se plaçaient d'emblée dans une position d'infériorité, demandant à la psychanalyse (et aux psychanalystes) une aide, un savoir, une miséricorde qui puissent les sortir de la position inconfortable dans laquelle ils se trouvent actuellement.

Les dés étaient pipés et les psychanalystes avaient alors beau jeu pour développer soit le thème du père castrateur, soit celui du père bon enfant et maternant.

On ne s'en est pas sorti.

Une des solutions était probablement celle que nous avons tentée le dernier jour : présenter, pour ceux qui le voudraient bien, un document extrait directement de nos classes ; et ceci dans un petit coin à part.

Vingt-cinq personnes se sont alors rencontrées et la parole a pu surgir (au sens psychanalytique, justement).

Mais ce ne pouvait être qu'un premier contact. Ce qu'il eût fallu, dans les séances de travail, c'était voir, étudier, analyser les nécessaires relations réciproques aux niveaux des fonctions, de l'agi, des forces, de la psychanalyse, des psychanalystes, de l'éducation, des éducateurs ; et aborder leur nécessaire dialectisation.

On ne le pouvait pas, dans le climat interne qui était passionnel.

En fait, les clivages se montraient encore à d'autres niveaux :

- Des communications écrites avaient pu être envoyées au congrès avant la tenue de celui-ci. On remarqua tout de suite que les cinq communications présentées l'étaient uniquement par des psychanalystes. Pas un éducateur n'avait osé ou pu.
- Durant toute la première séance, seuls les psychanalystes parlèrent. Là encore, les éducateurs se turent.

Mais le clivage le plus important a été celui qui fut relevé aussi dans les autres commissions. Je veux parler de l'opposition, latente ou affirmée entre chercheurs et praticiens. N'en déplaise à M. Mialaret, qui, dans son interview post-congrès dans *L'Éducation*, déclare le dialogue ouvert et fructueux.

Sur ce plan, malheureusement, le dialogue est encore un dialogue de sourds. Et tant que ne pourra s'amorcer la discussion entre les deux parties, l'écoute préalable de chacune des parties, on se privera de part et d'autre de richesses, on ralentira le progrès des sciences de l'éducation qui sont surtout, pour nous, les sciences de l'enfant.

Le chercheur ne peut pas refuser la richesse que lui apporte le praticien, tout engagé qu'il est dans son action quotidienne ; il ne peut pas seulement théoriser et construire des modèles. Sa référence constante ne devrait pas être, au mieux, une application postérieure de ses théories (au pire une satisfaction née de la contemplation de ses beaux modèles), mais une écoute préalable de la réalité enfantine, de la réalité du milieu éducationnel.

Le praticien ne peut pas refuser tout l'apport positif d'une théorisation de ses actions et de cette réalité autre qu'est celle de l'enfant distancié. Il ne peut pas croire seulement à son empirisme, fût-il de bonne foi et soutenu d'une pensée philosophique solide.

Un autre clivage enfin a été introduit par le poids institutionnel qu'a représenté le congrès. Poids qui ne fut jamais absent et qui fut plusieurs fois renforcé.

Ce congrès était, en effet, un congrès officiel avec tout ce que cela représente comme formalisme nécessaire. Un congrès de sommités avec tout ce que cela peut véhiculer de relations inconscientes et, bien entendu, non assumées de part et d'autre. Un congrès important par ses présents — mais où importaient tout autant les absents. Sans parler des demi-présents que nous étions.

Néanmoins, nous pouvons dire franchement que nous avons beaucoup écouté et beaucoup appris. Nous avons aussi pris la parole. Aurons-nous été écoutés et entendus ?

Nous ne reviendrons pas sur le reproche à « nous » encore fait : celui de dire « nous » lorsque nous parlons ; parler au nom de qui et de quoi ? Bien sûr ; mais pourquoi nous étiqueter dès l'abord comme « les Freinet » ? Là encore, une écoute réciproque est nécessaire, un dialogue humain doit s'instaurer. Dès maintenant, nous pourrions aussi ouvrir une réflexion sur ce phénomène à l'intérieur de notre mouvement.

Oui, nous avons écouté et appris.

Nous avons vu combien nous pouvions être proches des théories de la psychanalyse d'inspiration lacanienne, combien ces dernières, bien étudiées et comprises pourraient nous aider dans notre pratique pédagogique journalière. Nous pourrions, grâce à elles, clarifier et mieux comprendre notre pédagogie ; mieux comprendre l'enfant, nous-mêmes en tant que sujets et tout le tissu de relations qui se noue autour de l'acte pédagogique. Ainsi, mieux agir.

Je voudrais tenter de redire ici quelques-unes des paroles de X. Audouard. Elles ne peuvent être textuelles car elles ont été reprises d'après mes notes ; que l'on veuille bien m'en excuser.

*Que se passe-t-il dans une cure psychanalytique ? Des manifestations illisibles et qui sont pourtant des signes, qui sont une écriture : rêves, réminiscences, etc. Il s'agit — pour l'analysant — de se placer devant cet illisible, ce vide, et s'y tenir. Se mettre devant soi-même qui est absent. En vue de quoi ?*

*En vue — peut-être (et dans ce peut-être réside tout le tragique de la destinée humaine, mais toute sa grandeur aussi) — de créer, de se créer, de se recréer.*

*Toute la cure est tournée vers cette créativité possible.*

*Or l'éducation est aussi le lieu où se crée quelque chose, où peut se créer quelque chose.*

*Les enfants, pour venir à eux, créent et se créent.*

*L'éducateur ne peut que créer les conditions, que laisser le vide qui laisse la possibilité de la création, mais non l'assurance de la création.*

*Celui qui assurerait l'accession de l'enfant ne serait plus un éducateur mais un idéologue.*

*Vivre, c'est créer.*

*Pour éduquer, point n'est besoin, assurément, d'être analysé, il suffit d'être vivant, d'être un vivant.*

N'est-ce point là — avec d'autres mots — ce que nous disons, ce que nous donnons à voir ?

Bien entendu, il ne suffit pas, à un éducateur, de connaître la psychanalyse pour donner la parole à l'enfant. Il y eut, il y a bien d'autres moyens. Mais il est peut-être utile de savoir, aujourd'hui, quelle « connaissance » de la psychanalyse peut aider l'éducateur à donner la parole à l'enfant.

Oui, nous avons essayé de beaucoup écouter à ce congrès. Avons-nous bien compris ? Nous ne savons ; mais, comme disait Freinet : « je fais mon miel de tout cela ».

J'ai envie de dire aux chercheurs : « Et vous, dans ce congrès, nous avez-vous écoutés ? Avez-vous envie de travailler avec nous ? »

Moi, oui, simplement.

J. CAUX

Etre fasciné par le savoir, même et surtout celui qualifié de psychanalytique, est une situation trop connue et suffisamment débattue pour trop y insister.

C'est pourtant, ce fut, une des grandes préoccupations de cette commission qui se demanda longtemps ce qu'elle pouvait faire ici et maintenant.

— *Qu'est-ce que le savoir psychanalytique ? Est-il transmissible ?*

— *Interpréter psychanalytiquement le rapport maître-élève, et l'articulation de leur désir, des pulsions en jeu ?*

— *Interpréter les rituels de l'école, ses défenses ?*

— *Etudier l'intervention possible du psychanalyste dans la collectivité éducative ?*

— *Les rapprochements, ou les oppositions des projets du psychanalyste et du pédagogue ?*

— *Etudier les mécanismes de défense des pédagogues face à la psychanalyse, à l'idée d'inconscient ?*

A vrai dire, on n'en sortait pas. On ne pouvait pas, et des psychanalystes devraient être bien placés pour le savoir, sortir du dilemme, de cette opposition duelle, de ce face à face, sans l'intervention d'un troisième terme, essentiellement nouveau, « générateur de parole ».

Une parole, pourtant, s'est frayée un chemin, c'est celle de Xavier Audouard, psychanalyste de l'école freudienne de Paris, qui contribua à éclaircir pas mal de situations.

Tout d'abord, en banalisant le rôle de l'analyste, comme faisant partie des « vivants » qui pouvait aider ceux qui demandent à vivre. Il existe encore des vivants suffisamment forts pour accepter de se taire pour que l'autre puisse parler.

En introduisant, ensuite, la notion d'« éducateur », ni éducateur spécialisé ni analyste amateur de pédagogie (donc un personnage « nouveau ») en réclamant une véritable éducation qui dépasserait le pur apprentissage, lui attribuant comme objectif : *...de permettre à chaque sujet de connaître cet instant de créer, d'innover, d'inventer, d'ajouter, de produire et de conduire hors de soi-même un élément neuf, au carrefour inattendu où se rencontrent des discours apparemment sans liens ni cohérence...*

Accepter de se taire pour que l'autre parle, ce bref moment fugace inattendu ou l'être crée, à partir du rien, quelque chose de neuf, générateur de puissance, de vie, d'existence, nous savions un peu, de notre place, de quoi il en retournait, pour l'avoir quelques fois senti, même si nous n'avons pas pu toujours l'expliquer.

Mais comment le dire, ou plutôt le faire entendre ?

Nous avons senti plus que jamais la méconnaissance de la part de ces personnes, de ce qui pouvait se passer dans une classe Freinet, et notre impossibilité de traduire là, dans ce cirque imaginaire, le treillis inextricable des faits quotidiens qui nous sont familiers.

Etait-ce parce que Xavier Audouard avait travaillé en relation avec les éducateurs de l'école des « Samuels », près de Paris, était-ce en même temps parce que les autres ne prenaient pas en compte ce troisième terme nouveau, qui exigeait une implication : l'éducateur, l'éducation, telle que nous pouvons la concevoir, que chaque fois cette parole était récupérée, reprise dans le flot théorique et imaginaire, qui ne lui permettait pas d'engendrer un véritable pluriologue ?

Nous avons rappelé combien notre souci avait toujours été grand dans les faits, de laisser la parole à l'enfant, de lui laisser au maximum la voie libre pour qu'il traverse selon des circuits plus ou moins compliqués son « chemin de désespoir », pour « créer, innover », et trouver ou retrouver un statut de sujet qui parle ; combien nous étions soucieux, aussi d'organiser un milieu qui permette à l'éducateur de se taire et d'attendre juste ce qu'il faut pour que surgisse dans l'entrebâillement fugace de la création, cette construction signifiante, génératrice de puissance et de marche en avant... notre fameux « milieu de vie », nos outils médiateurs...

Nous avons réalisé une fois de plus combien il serait souhaitable que des personnes comme X. Audouard, puissent connaître ce que nous faisons réellement, et puissent travailler avec nous.

Il a été surprenant de voir comment, lorsque nous avons proposé de faire surgir du réel par la voix enregistrée de l'enfant, la peur a été grande d'emprunter une voie qui n'était peut-être pas souhaitée. Alors que la bande de Loïc, le petit bégayeur, puisque c'était d'elle dont il s'agissait, aurait été une façon pour nous d'intervenir et de poser une question qui insistait depuis le

début des réunions, et qui n'a jamais pu être posée, à savoir : est-ce que réellement quelque chose peut surgir sans que l'éducateur soit spécialisé, si le milieu, les outils et la position de l'adulte changent ?

La vingtaine de personnes présentes pour écouter cette fameuse bande, hors de la réunion de commission prouvait que peut-être quelque chose avait été perçu dans ce que nous avons pu dire.

## Commission 5 : Les sciences de l'expression et de la communication

Une quarantaine de participants, universitaires spécialisés en sciences de l'éducation et quatre enseignants du premier ou du second degré. Cette disproportion de fonctions éclaire déjà la tonalité des échanges qui, malgré une bonne volonté réciproque des membres du groupe, n'ont pu être souvent que trop superficiels ; les uns avaient une distanciation, un désengagement par rapport au vécu quotidien qui leur permettait de jongler dans un domaine et un vocabulaire spécialisés, les autres, à ras du sol, familiers de l'enfance ou de l'adolescence essayaient, à chaque communication, de situer les interventions dans une perspective plus globale, plus synthétique de la formation de la personnalité que nous n'avons cessé de rappeler tant nous avions le sentiment parfois d'oublier l'enfant, d'oublier l'adolescent, cette matière première heureusement bien vivante, délicate, contestataire et imaginante.

Ce que je retiendrai de marquant, dans ces travaux de commission, c'est la participation du professeur Chauvin et de M. Jaisson, deux éthologistes passionnés et passionnants par leurs recherches sur l'étude des communications animales et avec lesquels, très vite, s'est instauré un dialogue ouvert sur les convergences entre les comportements animaux et humains.

La séance plénière du lendemain, animée par le professeur Vincent Bloch sur l'apport de la biologie aux sciences de l'éducation confirma bien des conclusions de l'entretien en commission.

La présentation par M. Simon, de l'Université de Toulouse, des problèmes concernant les rapports entre le langage, l'intelligence et les classes sociales posait vigoureusement des problèmes qui nous tiennent à cœur. Divers travaux étrangers sont cités et il faut vraiment la présence de deux praticiens du mouvement, J.-P. Lignon et moi, pour que le groupe n'ignore pas que ce souci de partir de l'environnement de l'enfant, de son milieu social, de sa langue pour ancrer une culture vivante, motivée, a été depuis quarante ans celui du mouvement Freinet.

Alors, trop brièvement, nous avons pu montrer les perspectives de l'expression libre dans tous les domaines, l'importance de la brèche à trouver pour exprimer son être. Nous avons pu mettre en écho à certaines expériences américaines citées, le rôle de nos outils activant les motivations. Mais je trouve vraiment scandaleux que, sans notre présence, personne n'ait fait référence à tant de travaux oubliés, même et justement s'ils sont nés du quotidien, à ras du sol.

L'exposé de M. Imberty : **maturation, acculturation et éducation musicales** a confirmé les recherches musicales de J.P. Lignon, en particulier le fait que l'organisation tonale, fondement de la musique occidentale n'est appréhendable par l'enfant qu'à partir d'un certain degré de développement. L'étude prématurée du solfège remise en question !

Des documents sonores de la classe de J.-P., au lieu de permettre la poursuite de la confrontation, ont relancé une querelle de vocabulaire sur les mots « créations » au lieu de « productions ». Ceci nous a permis tout de même de préciser ce que nous entendions par créations, créativité et de fournir des bilans de classes pratiquant une pédagogie créative et que certains imaginaient utopique ou dangereuse pour l'avenir et l'insertion sociale des enfants ou des adolescents qui la vivaient.

Une question de M. Tastayre, France, demandant qu'on se centre sur « l'expression en elle-même », reprise par M. Ferenczi,

Et il n'est pas certain que nous n'ayons pas à témoigner non seulement de la parole de l'enfant vivant, mais aussi de celle d'adultes, qui, au sein d'un mouvement, prennent des voies autres que celles de la pétrification de l'être éducateur en fonctionnaire, prisonnier d'une institution, et d'images projetées, cadeau empoisonné de la famille, l'école, la société.

R. LAFFITTE

E.N.S. Saint-Cloud demandant si c'est la science de l'expression qui est première ou celle de la communication : « dichotomie ou complémentarité » nous a obligés aussi à montrer que pour nous, tout se posait en même temps. On ne s'exprime pas pour rien et si j'ai fait, avec mes deux étudiantes en psychologie, cette mise au point écrite sur la **communication dans l'expression libre** (1), c'est qu'elle me semblait éclairer à la fois l'expression elle-même et les relations qui se tissaient dans un groupe en état d'expression. S'il n'y a pas communication et des structures chaque fois inventées pour que cette communication soit de qualité, il n'y a pas socialisation, il n'y a pas amendement réciproque, dépassement, médiation entre soi et le monde, liens au monde.

J'ai souligné à plusieurs reprises dans le groupe la difficulté à communiquer entre chercheurs et praticiens, non pas tellement en raison du vocabulaire spécialisé, bien qu'on devrait pouvoir être plus simples, mais en tant que complémentarité.

C'est peut-être situer trop haut le niveau du praticien que de prétendre le placer sur un plan d'apport égal mais il faut bien se dire que les sciences de l'éducation ne pourront plus se faire sans les enseignants et les enseignés. Eux seuls peuvent vérifier naturellement la jonction quotidienne entre les différentes recherches, dégager leur fond commun et sentir que, malgré telle évaluation, telle ou telle mesure scientifique, ils peuvent se sentir encore humains.

Je reste persuadée que nous devons tendre à mieux nous connaître, à faire table rase de tout intérêt ou ambition personnels et travailler ensemble pour le seul bien de l'enfance et de l'adolescence.

P.S. — Un stand improvisé en quelques minutes « L'enfant, l'adolescent d'abord » avec un dessin de l'école Freinet, face aux stands des maisons d'éditions. Des Gerbes adolescents, des journaux du secondaire, ceux des copains du premier degré qui étaient là, quelques B.T., S.B.T., les B.E.M. sur la culture, la formation de la personnalité, aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet, la communication dans l'expression libre, des numéros d'Art Enfantin, quelques prospectus I.C.E.M., C.E.L., tout fut dévalisé !

En une heure, les Gerbes sur l'amour et la liberté avaient disparu... On peut le déplorer... Moi, je m'en réjouis, même si ma valise est vide ! Cherchez pourquoi ?

J. LEMERY

Je n'ai rien à ajouter à ce qu'a écrit Janou Lémery qui était dans la même commission que moi.

Les contacts pris dans les couloirs avec les congressistes et qui se traduisent aujourd'hui par des échanges de lettres ne me permettent pas de présumer vers quelle direction nous allons.

Il fallait cette présence : nous l'avons assumée. Il fallait témoigner : nous avons pu le faire. Il fallait qu'une esquisse de travail en commun avec les universitaires voie le jour : je pense qu'elle est en route.

Nous souhaitons que nos recherches servent de base aux théories élaborées en laboratoire, que nos expériences soient

(1) *La communication dans l'expression libre*, J. Lémery, collection Documents de l'I.C.E.M. n° 8.

reconnues (et non plus pillées) dans les facultés de façon qu'un plus grand nombre d'étudiants puisse s'appuyer sur notre pratique.

Dans cette optique, nous comptons sur les B.T.R. pour créer ce lien, cette antenne.

Nos documents édités, témoins vivants au don d'ubiquité, une Université Freinet se dotant d'écoles «d'application» voilà nos seules chances de faire pénétrer nos techniques de vie dans ce monde qui semble s'éloigner de tout processus naturel.

Car nous le voyons de plus en plus, ce n'est pas par le discours seul que nous influençons mais par l'exemple. Or, l'exemple, qui peut le donner ? Maspéro ? Paris VII ?

Notre auto-satisfaction d'avoir été (finalement) pris au sérieux, je m'en moque bien personnellement. Nous n'avons pas besoin de ce bon point, de cette image. Nous avons besoin de quoi nous ? De rien ! Nous pensons seulement que **les autres** à tous niveaux, ont besoin de nous ; pas de NOUS en personne, non, de notre expérience, de notre pratique qui tend à actualiser par des faits précis et renouvelés :

- l'expression libre,
- le tâtonnement expérimental,
- les méthodes naturelles,
- l'auto-apprentissage.

Autant de messages ne peuvent plus rester à la porte des écoles et des facultés.

Notre participation à ce congrès n'est qu'une première étape, me semble-t-il, d'une politique que nous mettons en route et qui peut nous mener très loin.

Notre engagement ne sera plus un vœu pieux car nous aiderons des milliers d'enfants et d'adolescents en posant les véritables problèmes d'éducation où ils doivent se poser.

Certes, nous les visons, mais cela suffit-il ?

Une école centrée sur l'enfant ?

C'est ma foi vrai ! Nous n'y avons pas pensé !

J.-P. LIGNON

## Commission 8 : Formation des enseignants

La commission s'est éloignée du thème général du congrès et ce n'est certes pas par hasard. Les sciences fondamentales ne sont pas en mesure aujourd'hui de fournir à la formation des enseignants des modèles tout faits. De plus, la perspective retenue a été de partir de la situation concrète et des problèmes qu'elle pose pour utiliser l'apport des sciences fondamentales au fur et à mesure des problèmes rencontrés. De toute façon, l'application des découvertes des sciences fondamentales à la formation des enseignants dépend moins de la qualité de leurs résultats que de la volonté du pouvoir politique de les appliquer.

La problématique de la formation des enseignants nous a paru tourner autour des trois points centraux suivants :

1. La formation des maîtres ne relève plus seulement des savoirs organisés mais de la connaissance des enseignés. L'apport de la génétique nous fait passer de l'image d'un maître dépositaire d'un savoir à celle d'un maître favorisant chez l'enseigné les conditions propices à son apprentissage. Nous sommes amenés ainsi à sortir du conflit classique entre théorie et pratique dans la formation des enseignants : car c'est en remettant en situation concrète l'acte pédagogique, celui où l'enseigné élabore le savoir par son activité cognitive, que l'on peut recourir valablement aux sciences humaines. Former des maîtres, c'est donc d'abord les entraîner à l'observation, à l'analyse, au traitement de situations vécues, à l'auto-évaluation. C'est ici que se situe l'apport de la technologie éducative. Les media (télévision, circuits fermés, enseignement programmé, etc.) doivent jouer un rôle de moyens, et de moyens seulement. Ils doivent être soumis à une réflexion critique permanente, et ne jamais être utilisés de façon normative.

2. La formation des enseignants intègre de plus en plus les apports de la psychologie des petits groupes, et la formation à la communication et aux relations humaines est reconnue de plus en plus comme inséparable d'une formation didactique. Cependant cette centration sur la relation pédagogique peut faire oublier que la relation dépend de facteurs sur lesquels elle n'a pas prise (structures scolaires rigides, savoir dominant dans les programmes, etc.). Nous sommes amenés par conséquent à promouvoir une formation des enseignants qui les éclaire sur l'ensemble des conditions qui déterminent l'acte pédagogique (conditions biologiques, psychologiques, sociologiques, économiques et politiques).

3. Enfin, toute formation est soumise à une évaluation en fonction d'objectifs, souvent implicites, et l'un des buts de la formation doit être d'explicitier ses objectifs, qui ne sont pas nécessairement compatibles. En effet, dans de nombreux pays les enseignants, les enseignés, les responsables du système

scolaire ne sont pas d'accord entre eux sur les finalités de l'éducation. On doit donc amener les enseignants comme les enseignés (qui se rejoignent dans la situation des apprentis-maîtres) à négocier leurs objectifs, avec une claire conscience des objectifs assignés par le système social à l'école, par l'intermédiaire des administrateurs.

Madame Abraham (Israël) dégage une méthode qui prépare l'enseignant à assumer son changement personnel dans une situation de groupe. Inspirée de la psychothérapie rogéenne, la méthode a été évaluée et les résultats les plus évidents montrent une diminution du taux d'anxiété des enseignants dans la situation de classe, une plus grande créativité, une meilleure acceptation des différences et un désir de changer. Méthode intéressante qui porte sur un point essentiel : la consolidation personnelle du maître.

Mais l'apport de M. Vuataz (Genève) m'a semblé plus riche de perspectives.

En effet sans rejeter totalement le T-group dans la formation des enseignants, il souligne la valeur de techniques mixtes englobant le travail sur une tâche (2/3) et l'analyse du fonctionnement du groupe (1/3). Au travers d'une analyse se référant à divers cadres théoriques, il recherche la manière d'inciter les enseignants à engager dans leur établissement un processus d'autoformation pédagogique.

Voici la grille des cadres théoriques présentée par M. Vuataz :

	INDIVIDU-GROUPE	SOCIO-POLITIQUE
Motivations personnelles	Analyse psychanalytique	Analyse socio-psychanalytique
Dans la réalité	Analyse psycho-sociologique	Analyse socio-analytique

C'est-à-dire qu'il faudrait d'une part que l'individu prenne non seulement conscience des sources profondes de ses motivations qui peuvent être dues aussi à des pouvoirs qu'il n'aurait pu exercer (Mendel).

Mais d'autre part, il y a la réalité de son comportement dans un groupe et la réalité institutionnelle dont il faut bien prendre conscience pour savoir situer son travail et comment se situer dans son travail. M. Vuataz affirme que sa proposition est assez idéaliste pour ne pas dire utopique.

Quant à nous, à l'École Moderne, notre expérience de la formation des éducateurs nous permet de souligner les points suivants :

Dans la formation des enseignants, il y a beaucoup d'exigences qui peuvent être contradictoires. Cela dépend de ce qu'on veut, de qui le veut, etc. Il y a des choix à faire. Il est évident que si l'on demande à l'enseignant d'être un simple transmetteur d'idéologie et de savoir, on pourra la conditionner à cela.

Mais si l'on recherche la formation d'esprits actifs, pleins d'élan, le moins possible aliénés, capables d'accéder aux joies de la création artistique mais capables d'organiser leur savoir, leur propre accession à la culture, capables de déterminer pour eux-mêmes avec l'aide du groupe quels doivent être leurs objectifs et leurs cheminements personnels et capables de les réaliser non seulement dans le présent immédiat mais aussi dans un avenir fluctuant, cela change bien des choses.

Sur le plan de la formation à un travail dans la société, y a-t-il d'autres perspectives ?

Que serait une société qui n'aurait pas besoin d'individus avec l'esprit d'initiative, l'esprit de responsabilité, de cogestion ? Mais aussi capable d'assumer les conflits, de participation à l'organisation et de développer ses forces créatives.

Notre choix n'est-il pas fait ? Si oui, il faut immédiatement se pencher sur la complexité des problèmes de la formation :

- 1°) Lier constamment la théorie à la pratique.
- 2°) Permettre à chacun de découvrir ses possibilités dans tous les domaines et de les développer au maximum.
- 3°) Former une personne équilibrée.
- 4°) Susciter un élan (re-susciter).
- 5°) Permettre à chacun d'être plus au clair de ses conditionnements personnels, familiaux, sociaux, de ses renoncements passés à ses pouvoirs et être en même temps conscient de l'organisation de la société dans laquelle il vit et de ses institutions.

A mon avis, il n'y aurait pas trop d'une première année pour :  
— Définir les objectifs personnels de formation de chacun (l'immensité des problèmes apparaissent alors aux yeux de chacun après l'éclairage des autres objectifs).

- L'apprentissage du groupe et de tous les phénomènes de tension, de leader, de prise de parole, de clivages, de pouvoir...
- La réflexion personnelle sur le comportement en groupe.
- L'apprentissage de la vie personnelle dans la société, observation de ses propres comportements par rapport au comportement des autres — étude de ses régressions au plan psychique par nonaccès au pouvoir (frère cadet avec aîné brillant, parents autoritaires, groupes sociaux hiérarchisés et fixes, etc.).
- L'apprentissage de l'institution et le développement du moi social, du moi politique, etc., etc.

Bref, un gros travail de réflexion par la personne sur la personne avec l'aide du groupe et de l'équipe de formateurs.

Cette année se passerait dans un cadre assez souple.

Comme le signale Vuataz, nous ne pensons pas que le T-Group puisse être à la base d'une formation. Il voit le groupe centré sur une tâche avec un tiers du temps consacré à l'analyse de ce qui s'est passé.

Nous, nous voyons très bien le travail centré, au début, sur la définition des objectifs personnels de formation. Et leur articulation avec les objectifs des autres, les nécessaires recherches de travail en commun, la mise au point de plannings, la prise de décisions, la confrontation avec les objectifs des enseignants et de l'institution. La recherche commune à ce niveau. Et la recherche de méthodes d'analyse pour une compréhension des phénomènes. Et la réflexion à partir de l'introduction à la réalité, etc., etc.

Donc, dans le temps, plusieurs moments différents de formation. Mais aussi dans l'espace. En effet, au cours de l'année, un stage hebdomadaire d'un après-midi par semaine par exemple le mercredi, pour des tâches diverses d'animation au contact des enfants et des adolescents serait un aliment supplémentaire des désirs de formation à partir d'une certaine approche de la réalité. Réalité qui aurait déjà été approchée par des activités du type colonies de vacances.

Autre élément de variation des lieux de formation. Vers le milieu du second trimestre, un stage plein d'un mois en observation de pédagogie serait excellent. Au lieu d'une brève décompression

d'un après-midi par semaine, il donnerait l'occasion d'une grande rupture momentanée avec l'institution. Et ce serait, cette fois, une bonne amorce pour l'année suivante. Et en même temps, un vrai contact avec la réalité du milieu qui permettrait au cours du reste de l'année, de savoir si décidément il faut entrer dans cette profession.

D'ailleurs, une évaluation trimestrielle permettrait des prises de conscience solides. Ce serait une auto-évaluation, mais aussi une co-évaluation avec les pairs et les formateurs.

Mais ne lâchons pas cette première année déjà si riche avant de souligner un troisième volet original de cette formation qui manque à tout ce que nous avons vu jusqu'ici : je veux parler des ateliers. Comment un futur enseignant pourrait-il ne pas être mis au contact des langages et des moyens d'expression, de création mais aussi de communication et d'information ? Il faut bien qu'il soit mis en demeure de découvrir la peinture et les arts graphiques, les techniques d'impression (offset, imprimerie), la sérigraphie, la terre, la sculpture : bois, pierre ou fer, l'expression corporelle, la création littéraire, le théâtre, le cinéma, la photo, etc.

— Et déjà, en fin d'année, on pourrait donner 9 des 27 unités de valeur de premier niveau : ce serait de toutes petites unités de valeur témoignant essentiellement d'une pratique.

Dans les années suivantes pourraient venir des unités témoignant d'une intelligence. Puis, à un niveau supérieur, des unités de valeur témoignant d'une maîtrise. Ainsi on peut avoir la pratique du magnétophone, puis l'intelligence, puis la maîtrise (pour ne pas dire l'art) de l'enseignement sonore.

**Seconde année :** Il s'agirait, cette fois, d'entamer la véritable formation professionnelle. En voici le principe :

- 1 semaine de travail en tandem avec le maître dans une classe.
- 1 semaine de travail en responsabilité seul dans une classe.
- 1 semaine de confrontation des expériences à l'E.N.
- 15 jours en responsabilité, 15 jours à l'E.N.
- 1 mois en responsabilité, 1 mois à l'E.N.
- 3 mois en responsabilité.
- 3 mois en approfondissement à l'E.N.

Et à l'issue de cela pourraient être passées les 9 unités de sciences humaines qui porteraient sur (au choix) : *psychologie de l'enfant - psychanalyse - vie des groupes - relation maître-élève - relation avec les parents - place de l'école dans la société - part du maître - circulation de la parole - philosophie de l'éducation - histoire de l'éducation - l'institution école : lois et règlements, etc.*

Il ne s'agirait que de toutes petites unités de valeur qui seraient simplement une première approche de la question.

Ce qui apparaît clairement dans ce projet, c'est la liaison constante entre la pratique et la théorie. Il faut que le retour à la théorie (ou à la pratique) se fasse juste au moment opportun. Chaque séjour dans une classe amène des questions nouvelles. Les séjours augmentant peu à peu de durée, les périodes d'approfondissement doivent également augmenter de durée. Le degré de responsabilité et de savoir pédagogique allant en augmentant on pourrait confier les enfants plus longtemps aux étudiants en formation.

**Troisième année :** Cette liaison théorie-pratique se poursuivrait dans les années suivantes puisqu'il y aurait une année de stages dans diverses classes et ensuite une année à l'Université - sciences de l'éducation.

L'année de stage donnerait une expérience suffisante pour qu'à la fin de l'année on puisse encore passer 9 unités de valeur portant (au choix) sur : *organisation de la classe - étude de l'environnement - pédagogie de l'expression écrite - de l'expression orale - des mathématiques - de la communication - de la coopération - de l'activité physique - de l'activité manuelle - de l'activité artistique - de la lecture, etc.*

Les premières années de formation ayant fait lever des quantités de questions au niveau personnel, au niveau de l'enfant — au niveau de la société - l'enseignant viendrait à l'Université avec un grand appétit. Il faudrait qu'il puisse trouver des réponses à ses questions.

Je ne sais trop quels genres de certificats on passerait cette fois. Mais je pense que, à partir des 27 unités déjà acquises, on pourrait en se spécialisant un peu, arriver à 9 unités (3 dans chaque domaine) de valeur moyenne pour aboutir par la suite à

3 unités supérieures. Et tout un système permettrait que dans la formation continue les efforts prodigués soient sanctionnés.

Ce qui paraît indispensable, c'est que le processus de formation ne soit standardisé pour tous et que chacun puisse se constituer son menu propre selon ses besoins, son appétit réel, ses lignes de force personnelles afin que la formation ne soit pas seulement l'acquisition superficielle d'un savoir ni la réussite à

un examen mais une préparation en profondeur aux tâches d'éducation. Autre détail important : le futur enseignant ne peut savoir au départ le niveau d'âge qui correspond le mieux à sa personnalité. Il serait bon que sa formation l'amène à connaître des niveaux d'âge différents et qu'il ne soit pas aiguillé uniquement en fonction de ses diplômes universitaires.

Paul LE BOHEC

## Commission 10 : Formation permanente

Le problème des rapports entre «chercheurs» et «praticiens» s'est posé avec beaucoup d'acuité dans cette commission où pourtant une partie non négligeable des participants avait une bonne expérience du travail concret.

On s'est vite rendu compte que le point de départ, les rapports entre la formation permanente et les universités, ne représentait qu'une partie minime du problème posé ; l'essentiel est ailleurs, d'une part dans les problèmes posés par la formation professionnelle continue définie actuellement (qu'on le veuille ou non) par un mode de croissance imposé par le capitalisme, et d'autre part dans la signification que peut prendre la notion de «formation permanente générale».

Là dessus, en dépit de quelques oppositions, on a pu passer à l'examen des expériences pratiques.

**Infirmiers (France) :** Une formatrice anime un cycle destiné à des infirmiers ; les internes font les cours mais peu motivés, mal payés, ils dispensent un enseignement qui ne passe pas ; parmi les formés se détache une individualité, de formation auto-didacte qui va servir de «formateur-relais».

**Salubrité (Italie) :** Les ouvriers se renseignent près de médecins pour régler leurs problèmes de salubrité dans l'usine mais ils ne peuvent le faire valablement qu'à partir du moment où inversant la démarche, ils partent de leurs problèmes et non du savoir théorique médical.

**Formation de cadres (Tunisie) :** Refusent les cours imposés, demandent le «libre-engagement», refusent l'évaluation individuelle venue de l'extérieur mais acceptent l'auto-évaluation, demandent à travailler sur des programmes individualisés. L'animation culturelle du stage leur paraissant insuffisante, ils demandent la suppression du poste d'animateur culturel (forcément spécialisé) au profit de quelqu'un qui aurait l'expérience de l'animation de milieu.

**Groupe s'animant d'une manière progressivement autonome (France) :** Méthode construite à partir de la pédagogie Freinet.

**Concertation psychologues-enseignants (Aix) :** Concertation réussie entre chercheurs et enseignants travaillant pendant un an sur les mêmes problèmes, mettant au point ensemble les questionnaires à envoyer aux parents, etc.

**Formation de conseiller d'orientation (Rennes) :** Formation par séminaires, l'évaluation se fait au moyen de comptes rendus individuels, collectifs...

**C.A.P. par unités capitalisables (Paris) :** Le passage des unités se fait devant un jury composé d'enseignants, de représentants des syndicats et du patronat ; l'expérience échoue, le patronat refusant de faire passer ses unités bien que les formés aient suivi la formation proposée.

**Travail individualisé (Vénézuéla) :** Formation de techniciens dans une région hautement industrialisée ; les formés travaillent pendant leurs loisirs sur des programmes individualisés et auto-correctifs qu'ils viennent chercher chez leur professeur : ils peuvent consulter ce dernier quand ils veulent, ce professeur est un «consulteur» constamment à leur disposition et qui leur fera passer les épreuves-test finales. A côté de ce travail très nettement individualisé il existe des cours collectifs plus axés sur la formation civique. Cette formation porte sur 2 000 élèves que suivent 18 professeurs et 30 auxiliaires (étudiants travaillant à mi-temps).

Deux remarques :

1. La formation permanente est devenue le terrain des luttes les plus âpres en matière de formation ; la formation initiale (l'école) sans perdre de son importance doit se resituer dans ce nouveau contexte. Ceci intéresse tous les adultes et naturellement tous les enseignants qui relèvent comme formateurs ou formés (souvent les deux à la fois) de ce nouvel ordre de formation.

2. La formation permanente confirme d'une manière éclatante la justesse des vues de Freinet en matière d'éducation. Les exigences des adultes en formation en ce qui concerne le contrat entre le formateur et les formés, les programmes individualisés, la validation des résultats, etc., reprennent les grandes lignes de notre pédagogie.

Reste un point important, à savoir le lien entre la formation initiale et la formation permanente dans une société industrialisée, urbanisée à outrance et avare d'équipements collectifs. Apprendre aux enfants à vivre en ville doit être possible au niveau de l'école.

R. FAVRY

## Commission 11 : Philosophie et sciences de l'éducation

Plus que partout ailleurs, en France, nous lions les fondements philosophiques (psychiques et psychologiques aussi) à la pratique de l'éducation. En tout cas, c'est nettement le fait de notre pédagogie Freinet basée sur le tâtonnement expérimental et l'éducation du travail, au-delà de techniques pourtant essentielles.

●

L'organisation du travail nous orientait d'emblée dans des directions différentes supposant... un choix philosophique !

● D'une part, s'engager directement sur la discussion des communications qui étaient très nettement dominées par l'apport des pays de l'Est et l'exposé de la théorie «scientifique lénino-marxiste».

● D'autre part, négliger ces communications — dont on devine facilement le contenu — et poser la problématique des rapports de la philosophie et des sciences de l'éducation.

Autrement dit et c'était clair :

— Pour les uns, il faut lire et faire entendre des communications pour lesquelles ils étaient mandatés...

— Pour les autres, inutile de les entendre et parlons d'autre chose...

Et nous ne sommes jamais sortis de ce dilemme.

●

La première séance laissa une impression de confusion justement à cause du sentiment de l'impasse nécessaire immédiatement perçue.

En levant la séance, le Président Neysari rappelle les deux problèmes qui se dégagent de la discussion :

- Peut-on parler d'une ou de la philosophie de l'éducation ?
- Dans les problèmes d'éducation, la question qui se pose est celle de la liberté de choix.

Dès le second jour les contradictions se précisent : le compte rendu de séance en fait état :

«En un premier temps se manifeste le besoin de réfléchir sur les discussions de la veille. Deux tendances se confirment :

- L'une envisage «La philosophie de l'éducation comme une pratique théorique de type scientifique généralisant les découvertes des sciences pédagogiques».
- L'autre associe plutôt la philosophie de l'éducation à une réflexion éthique et au choix d'un système de valeurs qui exclut toute neutralité.

Devant la complexité des problèmes ainsi soulevés et pour débloquer l'impasse des affrontements purement idéologiques, une recherche des convergences s'instaure dans la dernière heure :

- Convergences sur des valeurs morales universelles (franchise, recherche de la vérité, dévouement).
- Convergences sur des valeurs vitales primordiales (santé, hygiène).
- Convergences sur des valeurs individuelles et sociales à la fois (droits de l'enfant au bonheur, etc.).
- Convergences sur la reconnaissance et le respect des besoins de l'enfant et de la société mais aussi sur les exigences de l'éducateur (son rôle ne peut se réduire à la reproduction de la société existante).

Le débat du jour se clôt sans s'achever sur un développement et une discussion des perspectives actuelles de l'éducation nouvelle concernant les besoins de l'enfant, l'homme qu'on veut faire, et le droit de l'enfant à «l'expérience.»

Le lendemain, c'est la rupture : la commission se sépare en deux sous-commissions : les marxistes entendent les communications marxistes, les autres recherchent une définition et un exposé des droits de l'enfance et de l'adolescence...

Le texte final que nous reproduisons ici est resté très en deça de tout ce qui a été énuméré au cours des séances de travail. On peut notamment regretter la disparition d'un droit essentiel — et pédagogique — le droit à l'expérience ! Et aussi le droit au contact avec la nature — en corollaire-.

## RAPPORT DE SYNTHÈSE :

La commission a orienté ses discussions dans deux directions :

1. La philosophie de l'éducation comme base théorique de la pratique éducative.
2. La philosophie comme base théorique des sciences de l'éducation.

Entendue comme base théorique de la pratique éducative, la philosophie de l'éducation se propose de déterminer les finalités générales de l'activité éducative.

Ces finalités sous-tendent nécessairement les techniques que les éducateurs mettent à leur service et qui utilisent largement l'apport des «sciences auxiliaires» de l'éducation : psychologie, sociologie, économie, etc. On peut poser en principe que tout éducateur est inspiré dans son travail quotidien, consciemment ou non, d'un système préalable de finalités et de valeurs.

Le fait certain que ces finalités et valeurs varient avec les systèmes politiques et sociaux en vigueur dans les différents pays n'exclut pas la possibilité de l'existence de valeurs éventuellement communes à tous les éducateurs dignes de ce nom.

La première de ces valeurs ne serait-elle pas celle reconnue à l'enfance elle-même ?

Reconnaître les intérêts et les besoins (parmi lesquels le besoin d'amour est primordial dès la toute première enfance) en tant qu'intérêts propres, présents et actuels, de l'enfance et de l'adolescence ; fonder sur eux le travail éducatif sans perdre

jamais de vue pour autant les finalités plus lointaines : tel est le principe fondamental d'une philosophie moderne de l'éducation.

Parmi les droits qui doivent être reconnus à l'enfant figure en premier chef le **droit à la libre expression personnelle**, constamment méconnue ou entravée à l'école traditionnelle.

L'éducation doit être personnalisante : de là l'importance que la commission attache à tous les efforts pour individualiser l'enseignement, notamment par la large place faite au système des options.

Deux domaines éducatifs sur lesquels la commission s'est particulièrement penchée sont d'une part, **l'éducation civique et politique** (si impérieusement exigée par la jeunesse d'aujourd'hui), d'autre part, **l'éducation sexuelle**.

Sur la première, sur la légitimité ou les limites de l'engagement politique personnel de l'éducateur dans le cadre de sa classe, sur la valeur que peuvent ou non conserver les vieilles idées de neutralité et de laïcité de l'école, l'accord n'a pu se faire entre les membres de la commission. Du moins la question a-t-elle été clairement posée et longuement discutée.

Il y a eu par contre accord pour rejeter la conception de l'éducation sexuelle qui se fait jour, par exemple, dans les instructions françaises récentes : celles-ci, en effet, limitent l'école au rôle d'informatrice sexuelle ; l'éducation proprement dite dans ce domaine incombant pour l'essentiel aux seuls parents ; il ne paraît pas possible à la commission de séparer aussi brutalement information et éducation sous peine de retirer à la première l'essentiel de son sens et de sa portée humaine.

Il a été en outre fait observer que l'enfant a **une vie sexuelle propre** qui doit être prise sérieusement en considération tandis que les circulaires officielles ne s'attachent qu'à la description anatomique et physiologique de l'activité sexuelle des adultes.

Dans une optique un peu différente, entendu comme base théorique des sciences de l'éducation, la philosophie se propose de fonder une pratique scientifique de la recherche dans chacune de ses sciences.

Ce rôle de la philosophie est indispensable, même au niveau de la pédagogie expérimentale : il y a toujours, sous-jacente à l'expérimentation, implicite ou explicite une philosophie fondamentale du monde, de la connaissance, de l'éducation...

Les communications entendues se sont spécialement attachées à montrer comment la philosophie peut contribuer à fournir des instruments théoriques à la recherche didactique pour la détermination, l'élaboration et la structuration du contenu des enseignements : si l'enseignant a besoin d'une didactique, une didactique scientifique a à son tour besoin de ces sciences que sont la psychologie, la sociologie, etc. Mais une synthèse théorique de ces sciences peut être effectuée par la philosophie : c'est là une des fonctions du philosophe de l'éducation.

Dans ce cadre, la discussion s'est particulièrement centrée sur les rapports du matérialisme dialectique et historique et de la didactique (apports de catégories et de lois dialectiques à la didactique, détermination du contenu de l'enseignement en fonction de la conception marxiste de l'essence humaine)...

## CONCLUSION :

C'est une ou plusieurs questions — mais de la même nature — qu'il faut se poser :

Pour aboutir aux prises de position que vous venez de lire :

● Y a-t-il eu extraordinaire convergence entre d'une part les conceptions des éducateurs présents (à part les marxistes) exprimant une «philosophie moderne de l'éducation» ou bien une «philosophie de l'éducation moderne» et d'autre part, les préoccupations, les travaux et les revendications de la pédagogie Freinet en 1973 ?

● Ou bien est-ce au contraire notre propre influence qui a pu aider à mieux déterminer et mieux définir cette ligne moderne ? Le Front de l'Enfance et de l'Adolescence est donc dans l'air ? Ou bien est-ce la seule vraie ligne convergente efficace et raisonnable, et nécessaire ?

De toute façon, il importe que la pédagogie Freinet, là comme ailleurs, après avoir affirmé sa position d'avant-garde, poursuive ses recherches et ses efforts et démontre par l'action le bien fondé de sa philosophie.

Cette commission s'intitulait plus précisément :

- a) Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques.
- b) Dynamique de l'affectivité profonde.

Personnellement je m'intéressais plutôt au b. Disons tout de suite qu'il n'en fut jamais question. Pendant quatre jours la psychosociologie discuta d'elle-même et rien que d'elle-même dans un groupe où le rapport faisait état des clivages suivants : «*Enseignants et psychosociologues, psychosociologues psychologisants et sociologisants, théoriciens et praticiens, partisans des expériences concrètes et défenseurs de la conceptualisation.*» !

Très vite, la petite enseignante primaire que je suis s'était classée dans l'ensemble de ceux que l'on avait qualifiés au cours des discussions, très rapidement, pas méchamment, avec une condescendance amusée, comme étant : «*de l'Education Nationale, gars moyen, pas chaud pour certaines expériences...*»

En vérité, je récusé la troisième partie de la définition, car je pense qu'il m'a fallu de l'audace ou de la témérité, de l'inconscience, pour demeurer, ainsi, suspendue, quatre jours, agrippée aux cordes du ring universitaire, où des spécialistes se battaient à coups de jargon, de paroles magistrales et de concepts.

J'essayai, ou plutôt j'eus maintes fois, l'envie de franchir les cordes... Mais hélas, comme le disait Freinet, «*il est bien difficile au primaire formé à l'épreuve des faits, de faire irruption dans le monde fermé d'une culture spécialisée. Sa présence au milieu des initiés, pour autant qu'on veuille bien la remarquer, risque à tout instant d'alimenter le scandale qui a tôt fait de régler son compte à l'intrus.*»

Effectivement une enseignante de lycée, essaya plusieurs fois de se faire entendre, de crier, combien il était difficile à la masse laborieuse de ses collègues, de solutionner, d'une manière ou d'une autre, tous les problèmes inscrits dans le complexe de l'éducateur.

— *Mais, souffla une de mes voisines, ce n'est pas là sciences de l'éducation, c'est de la méthodologie.*

— *Commencez, faites quelque chose, vous verrez, il faut d'abord réussir quelque chose, ajoutait quelqu'un. (Tiens, ça n'est pas si bête, dis-je en moi-même, d'autres y ont pensé !)*

— *Faites d'abord votre investissement personnel, conseillait une autre. (Où et comment... ça c'est votre affaire).*

— *Introduisez de nouvelles techniques, surenchérisait une personne ayant déjà utilisé... à cet effet, des «jeux de rôles». (Déblocage dans l'apprentissage des langues étrangères.)*

Mais toutefois débrouillez-vous, Madame, nous, nous sommes là pour mesurer, pour évaluer, pour théoriser, conceptualiser... On ajouta même : nous n'avons rien à vous vendre ici !

Pour mesurer ! Pour évaluer ? Evaluer quoi ? Evaluer pourquoi ? Evaluer qui ? Que peut-on traduire ?...

Il se dégage en conclusion, une proposition qui semble, comme le rapport le met en évidence, «un champ expérimental, un laboratoire vivant où se conceptualisent et se théorisent un certain nombre de pratiques».

Dans ce champ expérimental, — l'évaluateur négocierait avec l'intéressé ;

— l'évaluation aurait dans ce cas le mérite de lui faire expliciter son projet et même d'établir avec lui les armes expérimentales nécessaires à la réalisation de l'expérience.

Cela pose le **problème des lieux de recherche** (laboratoire ou lieu de vécu ? les services de contrôle doivent-ils se couper des lieux où il se passe quelque chose ?).

Voilà le sujet des prochaines préoccupations de l'A.I.S.E. durant les quatre années qui la séparent du prochain congrès !

Lorsque je regarde cette assemblée au sein de laquelle je me suis sentie si extérieure durant ces quatre jours, je vois chacun armé par les discours du congrès se retirant dans la quiétude de sa tour d'ivoire, préparant de nouvelles joutes oratoires «*où l'intention de convaincre le locuteur l'emporte sur le désir de changer une réalité, ailleurs située.*»

Je me sens un peu comme Galilée, au sortir du tribunal après l'implacable jugement des scientifiques de son époque, qui affirmait avec véhémence : «*Et pourtant elle tourne.*»

Et moi, je me dis, au sortir de ce congrès : «*Et pourtant nous avons là une expérience unique en éducation, unique par les aspects biologiques, humains, intellectuels et sociaux de l'éducation que Freinet a abordés de fait, ou aperçus en potentialité, unique par le nombre d'expériences menées à travers la France, à travers le monde, depuis un demi-siècle par tous ceux qui ont reconnu le caractère dynamique et universel de la pensée de Freinet.*»

C. BERTELOOT

## Enseignants et chercheurs

Le congrès des sciences de l'éducation, les rapports de commissions vides ou incompréhensibles qui en sont sortis, m'ont remis en mémoire un article que j'avais écrit pour *L'Éducateur*. C'était en 1966. Je n'ai rien à y changer. Le voici.

Généralement à la veille des rentrées scolaires on voit fleurir les articles issus de milieux «autorisés» et concernant tel ou tel aspect de la pédagogie. Chacun y va de ses considérations toutes altruistes et qui toutes portent sur le thème : «*Mettons-nous au travail*» avec la variante la plus connue : «*Favorisons la collaboration des enseignants et des chercheurs.*»

Nous ne demandons pas mieux mais pour que cette collaboration ait des chances d'aboutir, il faut s'entendre sur un certain nombre de notions. Au moment d'établir une correspondance scolaire on fait en sorte d'obtenir deux groupes d'élèves «homogènes» ce qui implique l'accord sur un certain nombre de paramètres. Il en est de même pour la recherche pédagogique.

● La première notion sur laquelle il faudra tomber d'accord c'est la réhabilitation de l'autodidaxie.

On prend l'autodidacte pour un doux rêveur auquel on tire son chapeau mais dont il est entendu que rien de bon ne peut sortir sinon un syncrétisme de mauvais aloi ou une recherche ridiculement étroite. La vérification du savoir se fait à l'aide du diplôme : avoir un titre donne le droit de parler. N'en point posséder implique par voie de conséquence l'obligation de se taire. Et cela à l'époque où fleurissent les dissertations sur la recherche pluri-disciplinaire et l'éducation permanente !

Il s'agit au contraire comme cela se faisait autrefois de reconnaître au premier venu le droit de poser une question indiscrète. C'est la mise en question du spécialiste par le non-spécialiste.

● La seconde notion qui découle de la première est la réhabilitation d'une vulgarisation scientifique digne de ce nom. Or actuellement dans les sciences humaines, rares sont les travaux lisibles en bon français. La cohérence ne se partage pas : une œuvre illisible a de fortes chances d'être une œuvre

inutile. Parce que ses chances de transmission sont nulles. C'est le cas en linguistique : «Une conséquence regrettable de ces abondances de nouveaux termes est que les linguistes américains et européens ne peuvent plus se comprendre directement mais ont besoin de passer par une véritable traduction. Il en est résulté un isolement des écoles qui se replient ainsi sur elles-mêmes» (B. Malmberg, *Les nouvelles tendances de la linguistique*, P.U.F., p. 250). Ce refus de la clarification à l'usage du lecteur moyen répond à une double postulation : l'idée que la science n'a pour but qu'elle-même (ce qui est déjà discuté), le refus de la contestation, car être contesté ou réfuté fait mal et que l'amour-propre et la vanité sont des moteurs très puissants de la recherche scientifique.

La troisième notion sur laquelle il faudra tomber d'accord est la reconsidération du terme même de recherche. Dans toute activité, l'homme qui n'est qu'un exécutant souffre d'une blessure profonde et intolérable. L'artisan est toujours en recherche, le jardinier aussi. C'est le terme même de «chercheurs» qui est maladroite ! L'acception est neuve et marque bien ce refus de l'autre, cette croyance au spécialiste qui infecte nos connaissances : taisez-vous puisque j'en sais plus que vous, pliez-vous à ma volonté puisque vous ne pouvez pas comprendre ; laissez-moi organiser votre monde et je serai votre maître. «La société a intérêt à comprendre que les individus socialement mal éduqués, sans être fous ou psychopathes, doivent être placés dans des conditions où ils puissent être éduqués : il faut les envoyer à l'école apprendre, sans égard à leur âge, une occupation, se cultiver et devenir socialement utiles... (...) Une éducation et un apprentissage de ce genre pourraient durer dix, quinze ans et plus. Si l'on ne réussissait pas à les intégrer dans la société, ils devraient être définitivement éloignés et mis à même de gagner leur pain dans de vastes institutions agricoles et industrielles dont ils ne pourraient pas s'échapper. Naturellement aucun être humain — criminel ou autre — ne pourrait être privé d'air, de soleil, de nourriture, d'exercice et autres facteurs physiologiques nécessaires aux meilleures conditions de vie. D'autre part, un travail actif, douze heures par jour, ne ferait de mal à personne. Evidemment, les individus ainsi mis à l'écart, pour être éduqués, devraient être placés entre les mains de behavioristes» (Watson, cité par P. Naville, *La psychologie du comportement*, «Idées» Gallimard, p. 205-206).

Par cet extrait on voit que la démarche scientifique du doute méthodique est totalement abandonnée : blouse blanche dépouillée, le «chercheur» peut devenir le pire des autocrates. C'est la rançon d'une science qui d'un côté se prétend désintéressée et d'un autre aspire à la domination du monde, comme caste. Cet abandon du doute méthodique mène dans certaines revues scientifiques aux remarques méthodologiquement les moins soutenables, aux mises en boîtes perfides, aux éreintements mesquins entre collègues, entre «chercheurs». Tel maître de faculté fait des jeux de mots sur une pédagogie dont manifestement il n'a pas compris les fondements, tel autre simplifie une technique pour mieux l'abattre... Tant que les chercheurs n'étendront pas le doute méthodique à la dimension d'une technique de vie, rien de bon ne sortira de cette situation. Il ne s'agit pas ici de douter perpétuellement mais, aussitôt une affirmation importante posée, se demander si après tout d'autres positions ne sont pas possibles et en tirer certaines conséquences.

Jusqu'à présent recherche et pédagogie étaient des termes antinomiques. On exaltait les vertus du bon Lhomond mais on ne serait bien gardé de le faire docteur pour le DE VIRIS, de même que l'Université française n'a reconnu qu'après une extrême mollesse les mérites de Freinet. Au contraire les chercheurs se pressent aujourd'hui autour de la pédagogie ; or cet intérêt est décuplé par le fait que ce sont tous d'anciens lycéens ou collégiens : on rentre dans le sanctuaire de son enfance. Ces chercheurs, pour la plupart, n'ont pas été de mauvais élèves. Leur discipline leur dit que l'école traditionnelle est à abattre mais leur cœur est disposé aux accommodements : on le sent à lire certaines propositions concrètes. Il s'agit d'aménager l'école en fonction de ce qu'on aurait souhaité enfant. Or précisément l'école ne se construit pas sur des souvenirs.

Concrètement, face à ces exigences, quel sera le rôle, quelle sera l'attitude de l'enseignant. Freinet répond : «Les chercheurs, les intellectuels ont découvert les sources mais s'il n'y a pas l'homme qui canalise l'eau vers chaque village, cette eau sera perdue et sans utilité ; nous sommes ceux qui préparent les canalisations d'amenée d'eau sans lesquelles, quelle que soit la

splendeur des sources, les champs ne seront jamais irrigués. Qu'on ne s'y trompe pas, c'est la besogne la plus difficile.»

On sait ce que représente cette «canalisation» : il ne s'agit pas de faire déferler à flots telle ou telle source, psychanalyse, non-directivité, dynamique de groupes, programmation, mathématique moderne, algèbre de Boole, ordinateurs, télévision scolaire, linguistique générale, sémiologie, etc. au gré des hommes, au gré des modes, au gré des vents, mais effectivement de «canaliser» c'est-à-dire d'apporter un ordre venu non de la logique mais des impératifs de la vie, de garder une doctrine qui soit à la fois moteur de notre action et hypothèse de notre travail, qui offre le doute méthodique et la confrontation permanente coopérative comme technique de vie. Alors enseignants et chercheurs pourront se rencontrer : les milieux seront «homogènes» et cette collaboration vers laquelle il faut tendre de toutes nos forces aura toutes les chances de réussir puisque les enseignants seront reconnus comme chercheurs et que les chercheurs deviendront enfin des enseignants.

1968 est passé par là... mais rien n'a fondamentalement changé. Commentant le congrès qu'il a contribué à organiser, Gaston Mialaret donne dans *L'Éducation* ses premières impressions. Elles ne manquent pas de saveur :

«Actuellement beaucoup de jeunes éducateurs sont des rebouteux. Le problème est pour moi qu'il y a maintenant une nécessité à former des éducateurs sur le plan scientifique... A ces éducateurs préparés à leur fonction, j'oppose donc les rebouteux qui, avec un certain sens, une certaine intuition, arrivent... à faire ce qu'ils peuvent.»

A l'allure où avance la «science» (d'après ce que j'ai pu en juger au congrès), ces jeunes éducateurs seront formés scientifiquement dans quatre-vingt, peut-être cent ans. Par ailleurs il serait peut-être instructif de savoir dans quelles conditions les maîtres auxiliaires (variété intéressante des «rebouteux») sont recrutés, sans formation professionnelle élémentaire, sans sécurité d'emploi, susceptibles d'être renvoyés n'importe quand, sans indemnité de licenciement... Mais ceci ce n'est pas du «scientifique», c'est du politique ! Il n'en a guère été question au congrès...

«Combien compte-t-on de bons éducateurs qui n'ont jamais reçu de formation (sous-entendu, fort peu)... Nous diminuons le nombre des échecs lorsque les jeunes gens ont reçu une formation pédagogique adéquate...»

On se demande pourquoi tant de jeunes collègues issus des Ecoles Normales et des C.P.R. (où en principe ils ont reçu une formation «adéquate») viennent aux stages Freinet en se plaignant amèrement de ne pas savoir tenir une classe, de ne pas savoir enseigner ou pire encore de s'ennuyer en enseignant... A un jeune chercheur qui s'étonnait un peu naïvement de l'âpreté avec laquelle nous réagissions dans ce congrès j'ai dû expliquer un peu ce que signifiaient nos stages, notamment pour les instituteurs sortis de l'E.N. Déformés par une pédagogie «scientifique» qui prétend que telle chose doit se faire de telle manière, ces enseignants ont perdu toute confiance en eux et l'aptitude élémentaire à réagir d'une manière neuve devant une situation neuve. Par ailleurs on leur a tellement dit que s'ils étaient un peu plus fûtés ils deviendraient P.E.G.C. ! Il en résulte que ceux qui restent instituteurs se sentent frustrés. Le stage a pour but de leur rendre leur dignité. Mais ceci évidemment c'est un grand mot et puis, ce n'est pas un thème de recherche...

Depuis 68 beaucoup d'eau a coulé sous les ponts. Les chercheurs en sont à peu près au même point. Pas les enseignants. Ceux-ci ont compris deux choses :

— La collaboration des chercheurs et des praticiens est indispensable mais si elle ne peut se faire, ce sont les chercheurs qui périront les premiers car il restera toujours du travail à faire pour les praticiens.

— Si les chercheurs ne sont pas capables d'orienter leurs recherches vers des secteurs réellement utiles à court, moyen ou long terme, les praticiens devront inventer eux-mêmes les instruments théoriques dont ils ont besoin... Au reste ils le font déjà, avec plus ou moins de bonheur peut-être, mais ils le font.

D'aucuns trouveront ces propos bien sectaires... J'aimerais les atténuer mais ce que je vois et entends depuis quelques années dans les milieux universitaires m'incline à penser qu'il faut de temps à autre dire très nettement ce que l'on pense. C'est fait.

R. FAVRY

# Praticiens et chercheurs : Quelles perspectives communes ?

Nul ne conteste la nécessité de faire bénéficier l'éducation des acquisitions modernes des sciences, notamment des sciences humaines, mais les conceptions peuvent diverger quant au lien qui unit les éducateurs praticiens aux chercheurs scientifiques.

On peut concevoir la recherche comme un bureau d'études de type industriel, où quelques spécialistes définissent et expérimentent des méthodes de travail que les travailleurs de la base n'auront plus qu'à appliquer. Les O.S. de l'industrie sont d'ailleurs loin d'accepter sans contestation ce type d'organisation scientifique du travail car, derrière une rigueur apparemment neutre, il existe des axiomes qui sont les finalités de l'action envisagée. Ce n'est pas par mépris de la science que de nombreux travailleurs récusent certaines conclusions des bureaux d'études mais parce qu'ils les accusent d'être un instrument au service de ceux qui détiennent le pouvoir.

Un argument supplémentaire vient écarter une telle conception de la recherche : les travailleurs de l'enseignement n'œuvrent pas sur une matière inerte. La déontologie de l'éducation empêche de ramener les enseignants à une simple tâche d'exécution car la relation éducative ne peut se fonder que sur une responsabilité de l'éducateur face au jeune et à ses parents. Tout ce qui vient restreindre l'initiative responsable de l'éducateur retentit dangereusement sur la confiance des jeunes envers leurs aînés. On peut voir là l'une des sources du malaise actuel.

Il est malsain, nous pourrions même dire malhonnête, de suspecter d'irresponsabilité toute initiative des éducateurs et des éduqués. Est-il sérieux d'accoler couramment l'épithète de «sauvage», de «hasardeuse», à la moindre tentative alors que c'est la rigidité du système qui engendre la véritable irresponsabilité.

Le seul moyen de sauvegarder l'initiative de l'aventurisme, c'est de lui donner comme cadre une équipe de travail. Le recours au groupe devient à la fois une protection contre l'impulsivité désordonnée et contre le découragement. Il n'est pas d'autre moyen de concilier dynamisme et prudence que de favoriser la constitution d'équipes collectivement responsables. Le style de l'inspection individuelle, le renforcement du pouvoir des chefs d'établissement vont à l'encontre de ce principe, c'est pourquoi nous les condamnons.

Les chercheurs trouvent place dans ce travail d'équipe, au cœur et non au dessus ; en effet, la hiérarchie ne peut tirer sa légitimité que du pouvoir politique. Au sein de l'équipe, chacun donne et reçoit : le chercheur apporte sa compétence, le praticien son expérience quotidienne.

Ce travail d'équipe avec des enseignants à l'écoute des jeunes est pour les chercheurs le seul moyen d'être en prise directe avec une réalité qui, malgré ses constantes, évolue rapidement (croit-on qu'un enseignant ayant quitté sa classe en 1967 serait en prise sur le lycée d'aujourd'hui ?).

Le terrain de la pratique quotidienne est également le lieu de rencontre privilégié de spécialistes qu'isolent entre eux des secteurs de recherches, très étroits parce que très spécialisés, et qui risqueraient sans cette rencontre régulière de ne plus percevoir que quelques facettes du problème global de l'éducation.

Une telle collaboration ne peut se faire que sur la base d'un échange et rien ne rendrait les praticiens méfiants comme le sentiment de mépris dans lequel on tiendrait leur empirisme. Le seul fait qu'ils recherchent le contact est la meilleure preuve de leur volonté de ne pas s'enfermer sur leur pratique.

Il est normal que les chercheurs aient pour souci de rendre la pratique pédagogique plus scientifique mais leur ambition est-elle d'aider les «rebouteux» (1) à devenir des «médecins aux pieds nus» (2) ou de les pourchasser pour exercice illégal de l'innovation ?

Tout le problème de leur collaboration est là, car si les praticiens qui cherchent sont soucieux d'aller plus loin, ils ne rougissent pas d'un empirisme qui a fourni et continue de fournir à la pédagogie de ce siècle des apports indiscutables dans leur fécondité.

Malheureusement, au sein du congrès international de l'A.I.S.E., il ne semble pas que le dialogue ait pu encore s'engager, qu'une collaboration ait été entreprise. Nous le regrettons et affirmons que nous sommes prêts.

En attendant, il nous faut bien faire face à la réalité éducative quotidienne, non seulement armés de notre empirisme de «rebouteux», mais aussi de tous nos outils et techniques, ainsi que de toute la problématique née de nos groupes coopératifs de travail.

M. BARRE

(1) Le terme a été employé à la tribune du congrès par G. Mialaret pour caractériser la pédagogie qui doit faire place aux sciences de l'éducation, sorties des «bureaux d'études» de l'Université.

(2) C'est ainsi qu'en Chine Populaire on appelle les praticiens capables d'assurer les premiers soins médicaux dans les villages, sans posséder la formation complète des médecins.

## VIENT DE PARAITRE :

### dans la BIBLIOTHEQUE ENFANTINE

(pour la méthode naturelle de lecture)

#### la 4e série de livrets :

- 31 Le petit arbre noir.
- 32 L'arc-en-ciel - Le paysan.
- 33 L'homme qui ramasse des feuilles.
- 34 Promenade.
- 35 L'araignée de lune.

- 36 Le petit cheval.
- 37 Le petit bonhomme qui avait attrapé le soleil.
- 38 Ninine la baladine.
- 39 Les deux fleurs qui cherchaient le printemps.
- 40 Un petit tour vers le bourg.

*Une couleur ajoutée à la modeste édition habituelle.*

En vente à la C.E.L., la série : 15 F