

c) Le niveau intellectuel des enfants

Pour évaluer le niveau intellectuel, nous disposons des résultats aux tests d'intelligence qui figurent dans les dossiers scolaires des enfants.

1. INSTRUMENTS UTILISES

Selon les classes et les enfants, l'évaluation du niveau intellectuel n'est pas faite avec les mêmes tests. Le Binet-Simon, la N.E.M.I., les cubes de Kohs, le W.I.S.C. sont les tests les plus fréquemment utilisés.

2. RESULTATS

La répartition des Q.I. est assez différente selon les tests utilisés. Pour la moitié des enfants, nous disposons à la fois des Q.I. déterminés par le B.S. ou la N.E.M.I. et par le W.I.S.C., ce qui nous permet de comparer les résultats :

- Avec le B.S. ou la N.E.M.I., presque tous les enfants ont un Q.I. inférieur ou égal à 80 ;
- Avec le W.I.S.C., 1 enfant sur 3 a un Q.I. supérieur à 80 ; 1 enfant sur 2 a un Q.I. supérieur à 75.

Donc, selon que l'on utilise tel ou tel test, un enfant sera ou non taxé de débile mental, c'est-à-dire qu'un plus ou moins grand nombre d'enfants aura un niveau intellectuel supérieur à la limite

officielle. Ce sont les tests verbaux qui défavorisent le plus les enfants, ce qui ne doit pas nous étonner puisque la population des classes de perfectionnement étudiées est essentiellement composée d'enfants d'origine étrangère. Or, ce sont précisément les tests verbaux qui sont officiellement recommandés pour définir le niveau intellectuel des enfants...

Au terme de cette enquête, que pouvons-nous dire ? Officiellement, les classes de perfectionnement sont justifiées par l'existence au sein de la population scolaire d'un certain nombre d'enfants inaptes, de par leur faible niveau intellectuel, à suivre l'enseignement élémentaire.

Qu'en est-il en réalité ? Les enfants que nous avons rencontrés en classe de perfectionnement se caractérisent par :

- Leur appartenance aux classes populaires ;
- Leur appartenance à des milieux culturels étrangers ;
- Un échec scolaire important en G.S. de maternelle ou au C.P., c'est-à-dire au moment de l'apprentissage du langage écrit.

L'institution scolaire ne retient qu'un seul critère : un faible niveau intellectuel défini en termes de quotient intellectuel, calculé au moyen de tests d'intelligence. On voit bien, dès lors, quelle est la véritable fonction de cette mesure de l'intelligence : loin d'être une mesure scientifique d'aptitudes individuelles et différentes, elle est une opération de division sociale ; loin d'accueillir de prétendus « retardés intellectuels », les classes de perfectionnement servent à scolariser les enfants de travailleurs immigrés et les enfants du sous-prolétariat (cf. le fort pourcentage de pères invalides ou chômeurs). Cette fonction est-elle particulière aux classes de Carcassonne ?

UNE PEDAGOGIE DE LA REALITE

(suite)

Sous le titre «Une pédagogie de la réalité» (L'Éducateur n° 3, p. 1), je voulais amorcer la discussion sur la nécessité d'envisager notre pédagogie, notamment en milieu urbain, autrement qu'en termes de compromis, c'est-à-dire négativement par rapport à quel modèle ? Plusieurs camarades ont déjà apporté leurs réponses et je souhaiterais que le débat ne s'arrête pas là car il détermine une large part de notre action de mouvement.

Liliane CORRE (école de la Mareschale, Aix) analyse les limitations de l'action éducative en ville :

N'ayant jamais travaillé en milieu rural, je n'en ai donc pas la nostalgie.

Mais ce qui me pèse dans nos écoles de ville :

— La concentration des enfants, le bruit, ce qui implique l'introduction d'une règle de rang, d'ordre, de silence, incompatible avec la vie de l'enfant ;

— L'aridité du milieu, sa sécheresse, sa pauvreté.

Autrefois aussi, elle existait cette pauvreté du bâtiment scolaire, mais du moins était-elle compensée, à l'extérieur, par une vie plus réelle, plus riche, proche du désir d'activité et de connaissance des enfants.

Tandis que la ville est le royaume de l'ersatz pour l'individu, pour l'enfant en particulier :

- Jouer sur le toboggan (pas d'arbre pour y grimper) ;
- Creuser dans le bac à sable (la terre a disparu) ;
- Faire du vélo dans le parking en bas de l'immeuble ;
- Pas d'endroit où retrouver le silence ;
- Pas de possibilité de toucher l'eau, de faire du feu ;
- **Pas de possibilité de faire.**

C'est ce dont on souffre en ville et pas simplement dans notre vie de classe, mais dans notre vie tout court.

Vivre d'ersatz n'est pas vivre.

Finalement ce ne sont pas les compromis pédagogiques qui me culpabilisent. En effet, je crois que nous sommes plus à l'aise, actuellement, avec les programmes, que ne l'était Freinet. Mais ce dont nous souffrons le plus, c'est ça : la conscience que nous avons de vivre, avec les enfants, d'artifices, d'artificiel.

Et ce qui est fondamental justement, c'est de donner aux enfants des villes qui n'ont connu que leur appartement, la rue, le parking, la possibilité de vivre autre chose de manière à avoir eux aussi, du recul par rapport à leur milieu. Savoir que autre chose existe.

Comment ?

Peut-être :

- Avoir la liberté de fabriquer, d'inventer, de **faire**, de devenir **responsable, sujet** et non plus **objet** ;
- Avoir le droit de peindre, de toucher l'argile, de se salir ;
- Pouvoir toucher et nourrir des animaux, même en cage — c'est mieux que rien !
- Pouvoir planter, même dans de simples pots.

Enfin, essayer de coller de plus près, ou d'un peu moins loin, au cycle de la vie.

Ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront prendre du recul et donc de se mettre en recherche eux aussi, vers autre chose.

C'est ce que m'a appris Freinet.

Alors, bien sûr qu'il faut faire des compromis, ne serait-ce que pour avoir la liberté de vivre le reste !... Et les enfants le comprennent très bien ! Mais il nous faut rester vigilants sur ce **reste** justement, ne pas se laisser envahir par le compromis qui s'appuie pour cela sur notre inquiétude d'enseignant,

Xavier NICQUEVERT (C.I.F.A. d'Aix) compare son expérience d'instituteur à la campagne et en ville :

J'ai pratiqué longtemps une pédagogie de type traditionnel — on ne m'avait appris que cela à l'École Normale et les colos ou les centres aérés que j'avais fréquentés ne m'avaient pas montré comment enseigner la lecture, la grammaire, le calcul autrement qu'à l'aide des leçons magistrales que me firent mes maîtres ou que je vis se dérouler de manière si théâtrale au cours des «leçons-modèles» à l'École Annexe.

Pourtant, tout de suite je sentais bien que ça n'allait pas, qu'il y avait une rupture totale entre ces moments de leçons et ceux où nous pouvions, enfin libérés des corvées, faire des activités plus attrayantes. Mais la coopérative restait un appendice de la classe : pour les moments où il restait un peu de temps, ou si les enfants avaient bien travaillé, et elle servait surtout à produire pour financer le voyage de fin d'année. Mais ça donnait déjà un autre contact avec les enfants.

Dès ma sortie de l'École Normale, je me suis investi au niveau de la vie culturelle des villages où je faisais classe. On m'y saluait comme «Monsieur l'Instituteur» et ça me donnait l'impression d'être «des leurs», dans la grande tradition des maîtres de «la Laïque».

De sorte que, lorsque j'ai découvert la pédagogie Freinet, ça n'a pas changé grand chose à ce niveau : le contact avec la population était déjà bien établi. Dans la classe, la coopérative a trouvé sa vraie place et on a cessé de s'emmerder pendant les séances de lecture. Je crois donc bien, comme Michel, que la différence n'est pas bien grande entre un maître traditionnel qui

d'instituteur, toujours présente (mais ne l'est-elle pas aussi chez l'instituteur rural ?). Et l'inquiétude se nourrit dans l'isolement des villes, d'où l'impatience de se retrouver en équipes, permettant ainsi de casser certaines structures contraignantes et de diminuer les compromis grâce au facteur temps et à la continuité dans le travail au niveau des enfants.

fait consciencieusement son travail et un maître qui pratique la pédagogie Freinet, en milieu rural.

Mais je me remémore le plongeon à l'arrivée en ville, monde où chacun se sent étranger même pour ses propres voisins, alors qu'au village tout le monde connaît tout le monde et parle à tout le monde, ne serait-ce que pour échanger les rituelles banalités sur le temps. L'instituteur, personnage dans le village, devient ici petit fonctionnaire venant — parfois de loin — assurer ses six heures de garde des enfants à l'école. Enfants coupés du milieu naturel, sans espace et sans horizon, pour qui l'école est lieu clos qu'il faut subir et qui ne se raccorde en rien avec le reste de l'existence. Enfants déjà conditionnés aux exigences de la vie concentrationnaire et de ses accumulations d'interdits — et quelle part du lion à l'école dans cette dose d'interdits ! —. La première inquiétude, quand on plonge là-dedans, c'est déjà de savoir si on se retrouvera soi-même : retrouver des valeurs, des certitudes sur lesquelles s'appuyer.

C'est le désarroi total, on se prend à penser que plus rien n'est possible dans de telles conditions. Du doute de soi on passe vite au doute sur la valeur des techniques qui faisaient pourtant merveille avec les petits paysans : décidément ce mouvement Freinet n'a pas su s'adapter à l'urbanisation. On cesse de fréquenter les réunions du groupe : «elles n'apportent rien».

Il est donc urgent de dire l'importance de reprendre le chemin vers la pédagogie Freinet. Urgent de dire que les enfants des villes ont encore davantage besoin d'un milieu qui leur permette au moins de parler et d'être écouté.

C'est ce que fait également Michel PELLISSIER, passé du village de Vénérieu où il avait enseigné quinze ans à la banlieue de Grenoble :

Je suis de ceux qui ont durement souffert du passage d'un milieu rural au milieu urbain et je l'ai reconnu au moment voulu...

Pourtant avec un peu de recul, je me dis que ces deux années passées dans une école à 21 classes m'ont beaucoup appris et que le jour où je reprendrai une classe, ce sera en ville. Je serais moins vulnérable parce que j'ai assez compris pour relativiser.

Il faut en effet relativiser, c'est-à-dire savoir par rapport à quoi nous situons notre travail, notre recherche, et bien le savoir. Si notre objectif est de faire d'abord moins mal certaines choses que l'école scolastique que nous dénonçons et d'y ajouter peu à peu d'autres comportements, alors nous pouvons y aller : c'est possible et cela en vaut la peine ; j'y reviendrai. Si nous nous situons au contraire par rapport à un idéal de vie, ou à un idéal de société, l'un et l'autre passé ou à venir (mais quand ?), alors le découragement et l'échec sont probablement inévitables.

Mais dans la première perspective évoquée, oui nous pouvons nous engager : c'est probablement un des rares choix possibles pour s'inscrire dans une perspective matérialiste de l'évolution des choses.

Passé le désarroi qui m'a assailli en 1970 lorsque j'ai vu que mes compétences et modèles de Vénérieu n'étaient plus valables (du moins en partie), passé le conflit ouvert que j'avais provoqué parce que je n'ai pas voulu taire ce scandale d'avoir 36 élèves en classe, j'ai peu à peu compris qu'il me restait ces choix :

- Je pouvais faire monter mes élèves en classe en rangs ou non ;
- Je pouvais exiger le silence total en classe ou montrer qu'on peut parler sans crier et sans parler tous à la fois ;
- Je pouvais faire passer par moi tout le travail des enfants ou utiliser des fichiers auto-correctifs (pour 36 élèves il en faut 2 ou 3 de chaque sorte, mais ça coûte moins cher de toute façon

qu'une collection de 36 manuels !) ;

— Je pouvais avoir des correspondants ou non ; les prendre à deux ou trois cents kilomètres ou à l'autre bout de Grenoble, ce qui nous coûtait moins cher pour aller les voir : et comme la possibilité d'une communication primait sur l'acquisition de connaissances par la correspondance, c'était aussi bien ;

— Je pouvais utiliser les bons points ou les collections de lignes pour obtenir «de la discipline» ou bien introduire peu à peu des plans de travail et des réunions de discussion (bilans et projets) pour que chacun ait son travail et de quoi le faire, dans une partie croissante de l'emploi du temps. Notre premier planning collectif d'organisation des ateliers n'avait que quelques lignes : il était à la mesure de nos possibilités. Au bout de deux ans il était bien plus riche et j'ai cherché à le doubler de plans individuels de travail : il reflétait nos progrès ;

— J'avais le choix entre faire à tous les élèves la même «leçon» ou séance d'activités d'éveil ou organiser le travail en ateliers. Le manque de place et l'effarante carence en expériences constatée chez les enfants m'ont amené à ces modestes (ô combien !) boîtes de travail (voir *Educateur* n° 1 (sept. 73), n° 4 (nov. 73), n° 12/13 (mars 74), n° 17/18 (juin 75) ;

— J'avais le choix entre faire de la reconstitution de texte, du paragraphe semblable ou de la bonne vieille rédaction ou bien introduire le texte libre. Mais je n'ai pas pu faire de journal scolaire : dans ces conditions c'était un insupportable gâchis de papier et d'encre. Nous en sommes restés à quelques albums de textes tirés au limographe. Mais nous avons eu un nombre considérable d'albums de textes recopiés et illustrés au stylo-feutre sur des feuilles d'ordinateur, agrafées. Sur la couverture, sous le titre, des enfants écrivaient «auteur-éditeur : intel...».

Et pendant deux ans, la demande des enfants qui s'est le plus souvent exprimée dans les modestes réunions de coopérative —

et hors d'elles — c'était : « *M'sieur on aimerait bien avoir plus de temps pour travailler avec notre plan de travail et en ateliers !* »

J'avais quelques autres choix et je les ai faits. Je mentirais en disant que tout cela a été facile... Mais cela a été possible. Lorsque j'ai cessé de me référer à ma pratique précédente, je me suis rendu compte que ce que je savais des fichiers, de la correspondance, du texte libre ou de l'organisation coopérative de la classe, par exemple, me rendait énormément service : il fallait opérer des adaptations, des simplifications, certes, mais j'avais un bagage de techniques de base très précieux. C'est alors que je me suis demandé si ces outils et techniques pédagogiques nous ne les avions pas perdus de vue : dans les stages et les réunions des groupes avons-nous suffisamment pensé à leurs transformations possibles, à la création de ceux qui auraient mieux répondu à ces conditions nouvelles, à des échanges et confrontations sur ce que chacun avait essayé pour résister et permettre, **heure par heure de chaque journée**, un travail encore libérateur au lieu d'un travail de soldat ?

Je crois que non. Dans le bouleversement que nous avons vécu, nous avons été tentés par les solutions radicales, par la révolte ou l'abandon, alors qu'en fait, la survie de notre mouvement et de notre recherche passe sans doute par la définition d'objectifs et d'une stratégie :

— Si un fichier autocorrectif vaut de toute façon mieux qu'un manuel, alors donnons-nous les moyens de faire les fichiers ou livrets programmés qui nous manquent ;

— Si le texte libre reste plus riche que les nouveaux manuels de français, alors donnons-nous le temps et les moyens de faire le

point sur notre pratique dans ce domaine ;

— Si l'équipe pédagogique apporte davantage de possibilités que la résistance individuelle, alors donnons-nous le temps et les lieux pour faire très précisément le point sur les expériences en cours, pour ne pas nous y référer comme à un nouveau mythe mais comme à une réalité dont on sait exactement ce qu'elle implique.

Je pourrais allonger la liste ; elle veut en fin de compte dire : faisons l'évaluation précise de ce que notre pratique nous permet, pour dégager lucidement ce dont nous avons besoin pour la rendre plus efficiente et en entreprendre la réalisation.

S'il est exact que bien des collègues hésitent à venir à la pratique de la pédagogie Freinet ou que d'autres s'en détachent parce qu'elle requiert selon eux « des qualités exceptionnelles » ou un « très gros travail », n'est-ce pas en fait parce que nous laissons trop souvent à chacun la charge d'inventer ou de se débrouiller tout seul pour trouver ce qui lui manque à un moment donné, nos structures d'accueil et de travail (stages, groupes, congrès par exemple) fonctionnant bien plus comme des marmites à idées que comme des marmites à pratique ?

Je sais que tout cela court le risque d'être taxé de réformisme, ou de bien pire ! Ça ne m'ennuie nullement que d'autres cherchent hors de l'école d'autres solutions : nous ne serons jamais trop à chercher. Mais ce qui m'importe c'est que ceux qui cherchent une transformation de l'école — et nous en sommes — le fassent non dans la confusion qui naît de vouloir tout faire en même temps, mais avec un plan de travail en quelque sorte, clair, précis et exigeant.

André MATHIEU (C.E.S. Chantenay à Nantes) pose le problème spécifique du second degré :

La question que je me pose depuis un certain temps est : la pédagogie Freinet telle qu'on la concevait est-elle transposable en ville et de surcroît en secondaire ? A priori je réponds non ! Si cet a priori se vérifiait alors ne parlons plus pour un temps de pédagogie Freinet, parlons tout simplement de principes Freinet et partons de ce qui se passe réellement. Mettons ainsi chacun en position de véritable pionnier sans jugement, sans qu'il y ait à atteindre une image, sans qu'il y ait de critère défini, même au niveau des outils utilisés. Une seule volonté : faisons tout pour que ça aille moins mal pour les enfants.

Actuellement nous voyons des camarades qui en C.E.S. sont dans une période de totale reconversion. Ce phénomène va s'amplifier si se réalise l'intégration des maîtres de la voie III dans le corps des P.E.G.C. Il serait de la plus haute importance de voir comme ces « maîtres Freinet » qui connaissent bien les techniques vont maîtriser le problème. Par exemple Philippe M., militant du mouvement n'a plus sa classe de transition et se voit confier uniquement l'enseignement de l'histoire et la géographie. Son choix : soit le livre, outil parfait du colporteur culturel, et ce qui en découle : le cours magistral, soit adapter la documentation pour permettre aux enfants de faire leurs propres recherches. C'est lourd une collection B.T., c'est lourd le fichier documentaire et tout ça ne peut s'entreposer dans l'étroit casier

de la salle des profs. Philippe a donc réduit ses documents de recherche en poids et en volume pour les rendre transportables. Donc dans un premier temps il nous faut voir comment chaque camarade résoud les problèmes qui se posent à lui de la façon la plus quotidienne possible.

Pour le français, comment sortir un journal dans de telles conditions. Nous relançons l'imprimerie dans le mouvement, et c'est bien, n'empêche que cet outil merveilleux n'est peut-être pas, n'est sûrement pas adapté aux adolescents (j'en avais déjà parlé à Bertrand en décembre). Le facteur temps est actuellement primordial donc il faut des outils permettant de faire bien et vite.

Oui comme tu le dis pour que les enfants soient vraiment les maîtres de leurs outils, oui pour la récupération du gaspillage capitaliste, mais c'est là que nous devons aussi faire apparaître nos exigences et surtout que nous devons dénoncer les conditions de vie ou rien n'est possible : dans le désert tout peut pousser... s'il y a de l'eau !

Positivement nous devons faire en sorte que dans le mouvement se répande l'idée qu'il ne peut y avoir de classe modèle Freinet qu'il n'y aura jamais de pédagogie à copier mais que chacun dans son coin, avec ses moyens adopte une attitude de recherche coopérative avec une âme de découvreur.

Roger FAVRY (lycée technique de Mantauban) insiste sur la solidarité qui lie inévitablement primaires et secondaires à la recherche d'une réelle efficacité de leur action éducative :

Depuis plusieurs années déjà, d'une manière souterraine mais réelle le premier et le second degré commencent à travailler en concordance de phase. C'est-à-dire que nous nous passons des élèves formés aux techniques Freinet ou plus généralement aux méthodes actives. J'ai remarqué ainsi en seconde qu'il suffisait qu'un adolescent ait fait une expérience positive de la pédagogie Freinet au primaire ou au premier cycle pour qu'il s'en souvienne bien et aide la classe à évoluer dans le bon sens. C'est-à-dire que cette expérience apparemment limitée (« pour quoi faire de la pédagogie Freinet puisque de toute manière il ne la connaîtra plus ? ») a des résonnances importantes et qu'on ne peut négliger. J'ajoute que ce qui n'a pas été appris au primaire (la réunion coopérative, l'expression libre, la communication, la correspondance) est difficile à pratiquer au secondaire et notamment au second cycle.

De ce point de vue on a toujours trop tendance à privilégier l'expérience de pointe comme si l'on voulait justifier la pédagogie Freinet ou comme si l'on voulait être un témoin. Comme parent d'élève j'ai eu et j'ai encore la chance d'avoir des maîtres pour mes enfants qui ne prétendent pas pratiquer la pédagogie Freinet mais qui appliquent avec prudence quelques-unes de nos techniques. Les effets en ont été très bénéfiques. Personnellement je ne suis pas un témoin très valable de la pédagogie Freinet : j'essaie simplement de faire le moins de dégâts possibles. Nous ne sommes pas des virtuoses mais des travailleurs. Or ceci semble être perdu de vue. J'en veux pour preuve deux faits :

— Le premier c'est le sondage d'opinion réalisé par le Puy-de-Dôme et présenté au congrès de Bordeaux. Notre image

de marque est celle «d'enseignants d'une qualité exceptionnelle» (71 % nous percevoient ainsi), «gros travailleurs» (63 %). 46 % s'éloignent de nous pour des raisons familiales et 10 % pour des raisons politiques. Un tel sondage fait mal car la pédagogie Freinet a la prétention de vouloir être une pédagogie populaire, c'est-à-dire applicable par la majorité des maîtres et par ailleurs si nous sommes de «gros travailleurs» c'est que le travail coopératif n'a pas été mené assez loin pour alléger le travail de tout le monde. On dira que ce sondage fait à partir de 75 réponses sur 150 camarades touchés, appartenant au groupe ou l'ayant quitté, n'est pas très fiable. Il fournit tout de même une indication.

— Le second c'est une lettre adressée à *L'Éducateur* pour expliquer le non-renouvellement d'abonnement :

«J'avais eu l'occasion de côtoyer des groupes d'éducateurs Freinet et le moins que l'on puisse dire c'est que le nouveau venu n'était pas accueilli à bras ouverts. Il fallait être capable de pénétrer dans ce cercle d'initiés», cette sorte d'intelligentsia hors de laquelle il n'était point de salut.

Cet esprit de caste se retrouvait petit à petit dans tous les articles de *L'Éducateur*. Le baratin et les grandes idées fumeuses, les auto-satisfecits mielleux et la supériorité intellectuelle de certains de vos correspondants préservent le groupe des «pollutions» extérieures.»

Le contenu et le ton de cette lettre ont quelque chose d'excessif mais avant de pousser les hauts cris demandons-nous la part de vérité qu'elle contient. L'auto-critique sérieuse n'a jamais fait de mal à personne.

Nous sommes d'autant plus amenés à faire cette auto-critique, à être attentifs à l'extérieur, aux outils et aux techniques que nous

mettons au point que la situation a changé. Je disais que je recevais des élèves déjà initiés à la pédagogie Freinet... C'était vrai jusqu'à l'année dernière. Cette année ce ne l'est plus. Je suis obligé de tout reprendre à zéro. C'est-à-dire qu'il y a eu régression. Est-ce sensible ailleurs ? Je le crois. Dans la masse globale des enseignants le désenchantement progresse et la crispation sur les techniques ou traditionnelles, ou faussement modernes (audio-visuel passif). Donc repli sur soi.

Or de tous les côtés s'élèvent des voix pour que l'école se transforme. Quand on discute — comme j'ai pu le faire — avec des chefs d'entreprise on se rend compte que les petites inquiétudes de l'enseignement traditionnel (la dissertation, la lecture expliquée, etc.) comptent peu ; sans doute faut-il passer des examens mais ensuite on se débrouille avec justement ce que n'enseigne pas l'examen mais qu'a peut-être appris une scolarité bien comprise : l'esprit d'initiative. Que le patronat demande des esprits modérément, très modérément ouverts, c'est vrai. Mais lorsqu'on regarde de l'autre bord et qu'on discute avec des syndicalistes chargés des formations de base, que constate-t-on ? Les demandes sont les mêmes : travailleurs qui n'ont jamais pu parler, qui n'ont jamais pu écrire, à qui le droit à une expression élémentaire a été retiré dès l'école... Il faut le leur redonner et ce n'est pas facile.

Quand on voit les besoins en formation des adultes on se dit qu'il y a des puretés pédagogiques mal placées. L'essentiel c'est de commencer à faire quelque chose par le biais, la technique qu'on trouve le plus commode... et puis de progresser coopérativement. Le peu que fait un copain en C.P. ou en C.E. ou en C.M., ce copain n'en retirera jamais les fruits mais ce peu est énorme : je peux en témoigner.

Jacky CHASSANNE (école de Miermaigne, Eure-et-Loir) pense qu'il faut pousser plus loin l'analyse et il pose la question :

Une pédagogie de la réalité... ou du renoncement ?

Editorial séduisant, parce qu'il s'appuie dans sa première partie sur une bonne analyse sociologique des classes Freinet, mais sans aller jusqu'au bout de sa logique, sans tirer les conclusions qui s'imposent.

C'est vrai qu'il y a chez de nombreux camarades, le plus souvent les plus jeunes et les plus impétueux, une mauvaise conscience du compromis qu'impose l'institution scolaire sélective. Mais c'est une étape normale de notre prise de conscience pédagogique et politique, et que nous connaissons tous.

C'est vrai que le référentiel de Freinet — le monde et le travail rural — constitue pour l'école d'aujourd'hui, en voie d'urbanisation rapide, un modèle idéal provoquant souvent désillusion et pessimisme. C'est ce clivage institutionnel qui explique en partie les tensions au sein du mouvement pendant les années 60. Les tensions ont (peut-être) disparu, mais les problèmes à mon avis demeurent, l'analyse n'ayant pas été clairement menée et surtout les conséquences correctement déduites (pour être traduites en stratégie du mouvement).

C'est vrai que ce qui est proposé à travers l'œuvre de Freinet est plus une démarche qu'un modèle de classe.

Mais c'est aussi faux que vrai car c'est la démarche elle-même — malheureusement — qui est vécue comme un modèle constamment reproduit : LE maître dans SA classe (et tout cet éditorial est rédigé en référence à ce modèle). Cette démarche-là, par son anarchisme au niveau institutionnel, conduit chaque maître Freinet et le mouvement tout entier à supporter comme une infirmité leur solitude en s'enracinant dans les classes de campagnes ou en s'isolant dans des écoles urbaines sans âme.

Cécité ? Masochisme ? Impuissance ?...

Ainsi, parce que Freinet n'a pas rencontré, dans sa pratique, des conditions objectives le conduisant à innover en matière d'équipes pédagogiques, d'éclatement de classes, d'animation en zone urbaine, parce qu'il a (partiellement) perpétué le schéma institutionnel scolaire classique (un maître - une classe), le mouvement doit-il se condamner à vivre, à transmettre un message et une pratique institutionnelle en partie dépassés ?

Le mouvement, marginal par ses idées, son idéologie, doit prendre garde de ne pas se marginaliser davantage par son action et sa stratégie.

Pour être juste, il faut cependant rappeler que les classes rurales Freinet étaient et sont, la plupart du temps, éléments d'une «équipe pédagogique» lorsque l'école a une pratique homogène, ce qui est souvent le cas pour les petites écoles (2-3 classes). Dans l'école rurale Freinet, les maîtres et les enfants bénéficient d'une continuité pédagogique et d'une maîtrise de l'espace école (aménagement et utilisation des locaux, liberté de déplacement...) ; tout cela est capital.

Par contre, les camarades qui travaillent en ville, perdus dans de grands groupes scolaires hostiles et soumis aux exigences des programmes et des acquisitions scolaires, s'essouffent et s'usent à un travail ingrat et sans perspectives. La difficulté de vivre dans de telles écoles n'est pas tant liée à des problèmes de fonctionnement dans le cadre de la classe, à même les activités, qu'à toutes les contraintes institutionnelles sélectives et répressives qu'il faut sans cesse supporter.

Et le manque de gratification tient autant ou davantage dans la brimade imposée à un enfant par un collègue, dans tout ce qui engendre méfiance et hostilité, que dans la qualité du travail ou des «œuvres» des enfants que l'exiguïté des locaux et la démesure des effectifs contrarient. En un mot, c'est l'absence de maîtrise sur les relations entre individus et sur le milieu qui pèse le plus.

Consoler les camarades des villes en les assurant de notre solidarité et de notre reconnaissance pour le combat qu'ils mènent chaque jour ne suffit pas. Il faut dégager de nouvelles possibilités de travail en ville et s'engager dans une grande bataille pour mettre en place les équipes pédagogiques indispensables à l'équilibre de chacun, à l'efficacité de la recherche, à l'heureuse scolarité des enfants.

Certains nous diront que l'équipe pédagogique, ce n'est pas le rêve. Soyons sérieux : allons-nous longtemps cultiver le bonheur de ronronner, tout en nous morfondant, avec nos enfants dans nos classes, rurales souvent, urbaines parfois, et laisser supposer que cet isolement-ci, avec tous les désagréments de l'école caserne, vaut mieux que toutes les équipes pédagogiques du monde ?

Allons-nous accepter de perpétuer une « politique de l'autruche » que cet éditorial, dans certains de ses aspects, semble préconiser, politique que nous devrions faire assumer aux enfants sous prétexte que les contraintes institutionnelles, pour la pédagogie Freinet, ne doivent pas être « une affaire entre l'éducateur et le système mais entre la communauté des enfants et le système... » ?

Ce n'est pas que je rejette la totalité des arguments développés dans le paragraphe dont cette citation est extraite. Mais j'estime que c'est une pente dangereuse et que le choix proposé comporte nécessairement des limites qu'on n'aperçoit pas du tout dans ce texte. Cela est grave.

J'ai travaillé en école caserne parisienne. A l'époque, je ne pratiquais pas la pédagogie Freinet. Je débutais. J'aurais pu appliquer, comme tous les collègues de l'établissement, les consignes ou habitudes répressives de la maison. Par exemple, cela m'aurait conduit — au besoin en le faisant accepter aux enfants, après discussion, et pour respecter la règle commune — à faire pratiquer la gymnastique infernale que chaque enseignant imposait à ses élèves avant chaque entrée en classe : « Tendu ! tête ! épaules ! droit ! tendu ! tête !... »

Par cet exemple d'apparence — mais d'apparence seulement — caricaturale, je veux montrer qu'accepter la règle, c'est en bien des cas, accepter — en accord avec les enfants ! — de se plier à un simulacre de dressage (en réalité toujours intériorisé en tant que dressage de par ses effets conditionnants inévitables) sous couvert d'apprentissage de l'autonomie et de la conquête de la liberté.

Il est bien des cas où faire assumer son propre compromis aux enfants, c'est se cacher à soi-même l'odeur de la compromission.

En dehors du problème d'honnêteté qui est ainsi posé, est-on sûr d'être efficace ?

Car mettre les enfants face « au système », n'est-ce pas les rendre doublement impuissants ? Que peuvent faire, comment peuvent réagir de jeunes enfants dans un établissement où tout est contrainte, brimade et uniformité ? Comment le groupe peut-il s'affirmer face à la toute puissance des adultes répressifs de l'école ? S'il est des contraintes que le groupe peut accepter (les notes par exemple, mais même cet exemple mérite des réserves), il en est d'autres contre lesquels il ne peut rien. C'est alors que la position défendue dans l'éditorial apparaît comme fort idéaliste. A-t-on pensé à toutes les brimades, jusqu'aux sévices corporels, qui sont encore de rigueur dans bien des écoles de ce pays ?

Quelle réaction auriez-vous en voyant un collègue décoller du sol un enfant de dix ans par les oreilles ? En constatant qu'un de vos élèves a été puni par le directeur et a passé deux heures à genoux (parfois sur une règle !). Qu'un collègue a collé X pages de copies à un pauvre gosse de huit ou neuf ans, ou fait manger tel autre debout à la cantine scolaire pour avoir parlé ? Quelle réaction auriez-vous ?

Cela existe. A ma porte. A la vôtre.

Est-ce que c'est au groupe d'enfants de régler ces problèmes-là ? Est-ce que ça n'est pas tout simplement **notre problème d'adultes** ? Et quand un conflit larvé entre un directeur et son adjoint s'enfle de jour en jour, brimade après brimade, vexation après vexation, alors que les victimes dernières sont les enfants (je pense toujours à des exemples précis), ceux-ci devront-ils prendre en charge le problème, s'en accommoder, ou aller

affronter le directeur à la place du maître — y compris violemment ? —. Lorsque, comme dans cet exemple, il y a rejet d'un enseignant dans un groupe scolaire, c'est en général au nom de sa pratique pédagogique. Qui l'a choisie, le maître ou les enfants ? Ce choix a conduit le maître à refuser d'emblée et de lui-même certaines règles ou habitudes de vie et de travail, certains compromis, par refus de la scolastique et de l'autoritarisme, et doit l'amener à assumer lui-même les ultimes conséquences de ce choix face aux autres adultes. **On ne peut rendre le groupe d'enfants responsable que de ses propres choix.**

Ainsi, nombreux sont les impératifs extérieurs qui sont inconciliables avec un groupe-classe qui vit et ne subit pas un régime de soldat.

Les camarades peuvent en témoigner.

Pour chacune de ces contraintes, quelle attitude doit-on adopter ?

Je souhaite que des camarades répondent à la question et citent des faits. Je parie qu'alors nous obtiendrons une moisson de ces petits riens comme de ces attitudes et actes d'inspiration fasciste qui échappent totalement aux enfants, soit parce que l'agression physique les écrase, soit parce que la règle du jeu institutionnel les dépasse...

Ceci dit, je reconnais qu'en de nombreuses occasions, l'adulte et les enfants peuvent — ensemble — décider d'appliquer ou de tourner telle ou telle règle imposée à toutes les classes de l'école. Mais en d'autres occasions, il est plus honnête et plus efficace soit d'intervenir soi-même auprès de l'institution extérieure à la classe, soit de présenter aux enfants l'exigence comme venant du maître lui-même — assumant donc pleinement cette exigence — et de négocier un accord avec les enfants sur cette base : cela me paraît préférable, car la contestation des enfants ne peut qu'en être plus virulente quand maître et enfants se connaissent bien. Le maître est bien le représentant du système, il est inutile qu'il s'en cache. A lui de savoir jusqu'où il accepte de l'être face aux enfants. Pour le reste, c'est à lui de régler les différents (que provoquent ses propres choix) avec l'institution.

Je ne me sens pas en opposition flagrante avec l'éditorial, mais je tenais à apporter un point de vue en contrepoint afin de nuancer une position qui m'est apparue entière, idéaliste à certains égards, et sans perspectives dynamiques en limitant les situations rencontrées au seul niveau de la classe.

La conclusion que je tire de ces réflexions est que le constat de ces compromis souvent insupportables rend de plus en plus urgente la **définition d'orientation prioritaires** pour que notre pédagogie et la défense des enfants et des jeunes, orientations que nous ne devons pas avoir la prétention de défendre seuls, mais avec tous les enseignants, parents, travailleurs de bonne volonté, avec les jeunes eux-mêmes enfin.

L'équipe pédagogique est une de ces orientations : l'unité éducative ne doit plus être la classe, mais l'établissement, et au-delà, l'ensemble socio-éducatif village ou quartier organisé dans cette perspective.

Ce sera une conquête de la société socialiste de demain, mais qui doit s'organiser dès aujourd'hui.

Allons-nous nous en donner les moyens ?

Je suis heureux que Jacky ait poussé jusqu'au bout sa réflexion mais il me rendra cette justice que je ne prétends faire assumer par les enfants ce qui relève de la responsabilité des adultes, ce serait une évasion trop commode. Pourtant j'y reviens : l'éducateur n'est pas non plus seul à décider des compromis acceptables et de ceux qui ne le sont pas, ce serait tout au plus du paternalisme, parfois à l'extrême de la démagogie. Il ne me semble exister de compromis valables que décidés et pris en charge par les enfants et les éducateurs travaillant en équipe (et Jacky a raison d'insister car c'est le combat fondamental de ce temps). Sur l'évaluation de tout ce qui est possible et la volonté d'en repousser sans cesse les limites se fonde ce que j'ai appelé une « pédagogie de la réalité » qui est tout le contraire du renoncement. Le renoncement c'est en effet le refuge de tous ceux qui n'entreprendront rien tant que ne seront pas levées les barrières qui les enferment (comme s'il n'y avait qu'une seule rangée !) mais qui ne font pas grand-chose pour bousculer concrètement ces barrières.

Tout n'a pas été dit dans ce débat et je serais heureux que vous y ajoutiez votre voix. Je tenais seulement à nous redonner confiance dans nos perspectives de combat quotidien.

M. BARRE