

ACTUALITES

de L'Educateur

Billet du jour :

«IL est là»

PETITE CONTRIBUTION A L'ETUDE SOCIOLOGIQUE DU CORPS ENSEIGNANT

Il y a quelques années, il m'était venu une idée saugrenue : «décrire la visite d'un inspecteur primaire dans une école à 11 classes».

Le fait que j'étais nouveau dans le métier avait suffi à me faire croire qu'il ne s'agissait que d'une exception sans intérêt et, mai 68, convaincu que ces images-là étaient anachroniques.

Depuis, quelques années de plus et «l'expérience» m'ont convaincu du contraire.

«Sa Majesté» visite une école.

Les maîtres ont parlé de sa venue depuis une semaine.

Le téléphone arabe a fonctionné. La solidarité et l'esprit d'équipe ont fait que dès qu'un directeur de la ville a su qu'il venait, il a vite prévenu : «Attention IL sera chez vous mardi matin !»

On a parlé de ses tics, de ses manies, de ses sautes d'humeur, du fait qu'il aimait le Calvados et que sa femme portait la culotte, de sa manie de cacher sa voiture pour qu'on ne le voie pas venir, de l'inspection qu'il avait faite l'an dernier dans l'autre école du quartier. Bref, IL était déjà là avant d'y être, mystérieux, puissant et craint...

... Après avoir serré cérémonieusement la main de Monsieur le Directeur il a vu la dame du C.P., qu'il connaît bien. Elle est ancienne, et sans trop s'attarder, il lui a promis de revenir pour lui augmenter sa note (elle attend depuis quatre ans).

Puis, c'est au monsieur du C.E.2 qu'il a rendu visite. Là, Monsieur le Directeur fût tout surpris, agréablement d'ailleurs, il ne savait pas, depuis qu'il dirige l'école, que ce brave Monsieur X utilisait tant le matériel audio-visuel. Le fait est que le vieux magnétophone prêté par le C.R.D.P. est bien en vue, avec une bande magnétique dessus ; le projecteur de diapos aussi. Evidemment, on s'est arrangé pour en parler.

«A condition de ne pas oublier l'essentiel, cette excellente initiative ne peut être que profitable aux enfants»... et agréable à Monsieur l'Inspecteur qui en a parlé à la conférence pédagogique de l'an dernier.

Mais, c'est «la remplaçante», inévitable Mademoiselle, que Monsieur l'Inspecteur vient voir.

Le brave directeur, la veille, l'a aidée à arranger sa classe, a vérifié ses fiches et son cahier-journal, à propos duquel il a déconseillé l'emploi du stylo feutre qui déplaît «au patron».

A l'heure de la récréation, les maîtres sortent, sauf «la remplaçante» qui continue sa classe. D'en bas, on jette des coups d'œil furtifs. Exceptionnellement, le maître de service, isolé, fait les cents pas, et les gamins sont plus calmes. Le souffle de l'école paraît suspendu.

... A midi, ouf ! mystérieusement, Sa Majesté a disparu. Vite, on s'enquiert auprès de la collègue. Ça va, il n'a pas été trop exigeant... Et le défoulement par le rire et les plaisanteries. On a eu chaud quand même. Une maîtresse avoue : «Heureusement qu'IL n'est pas venu ; je n'ai toujours pas commandé le livre de lecture qu'IL a fait ! J'avais besoin des crédits pour la carte en relief.»

Evidemment, vous avez reconnu une école d'il y a vingt ans, quand on ne parlait pas de non-directivité, de personnalité, de créativité et de handicaps socio-culturels. A quoi bon parler du passé ? Construisons l'école d'aujourd'hui...

Tous ceux qui travaillent dans des bureaux ou dans des administrations quelconques, connaissent la musique, mais seront surpris de constater que «là» aussi c'est pareil. Mais si cette ambiance n'entrave pas le remplissage de registres, il en va autrement quand il s'agit d'éduquer des enfants, c'est-à-dire, paraît-il, en faire des adultes responsables, défenseurs de la République d'une société d'hommes libres.

Qui a dit que pour donner «la parole» à «un sujet», il fallait d'abord l'avoir soi-même ?

Quand les réactions sont identiques depuis les enfants jusqu'aux adultes, il y a de quoi se poser des questions...

Questions à ne pas poser, évidemment.

Extrait de la rubrique
GRAIN DE SABLE
Le chantier 34

Le coin du C.R.E.U.

L'Educateur n° 9 du 20 février 1978

Vers une attitude coopérative dans la recherche

Dans le coin du C.R.E.U. de L'Educateur n° 11 du 30 mars 1977, Michel Launay, analysant diverses publications des enseignants de l'Institut de Formation aux Pratiques Psychologiques, Sociologiques et Educatives de Lyon, demandait aux auteurs de «prendre position», de décrire et analyser le travail de leur séminaire et de préciser certains points.

En réponse le C.R.E.U. a reçu trois textes qu'il nous paraît normal de publier. Mais il est une habitude Freinet qui est de lire et discuter collectivement un texte avant de le publier. Après avoir ainsi procédé, j'en arrive à une conclusion, plus personnelle, que je soumetts aux lecteurs de L'Educateur.

1. Cet échange d'articles laisse une impression d'insatisfaction. Trop de problèmes sont abordés, allusivement, là où nous aimerions avoir des dossiers. **Comment définir une attitude coopérative dans la présentation d'ouvrages ou dans la recherche elle-même ?** C'est le problème que nous voudrions travailler dans le n° 8 de la revue du C.R.E.U. Pour ce faire, nous espérons les réactions des lecteurs au type de relation qu'illustre cet échange d'articles.

2. Pour lancer cette discussion, voici quelques idées, simplistes, provocantes :

a) Pour présenter un ouvrage, être comme l'artisan expliquant ce qu'il a découvert comme outil nouveau, nouvelle technique ou nouvelle machine à la dernière foire qu'il a visitée et non comme le «professeur» mettant des notes à chaque idée émise.

b) **Définir des contrats avec des chercheurs pour préciser nos méthodes d'évaluation** (ne pas se contenter de la critique des faits et des gens sur le moment mais en introduisant la durée) et d'analyses (beaucoup d'articles ont insisté sur la nécessité de «témoins» pour observer ce qui se passe dans nos classes : quelles seraient les caractéristiques de ces témoins ?). Dans le village où je passe mes vacances, des élèves refusaient le contrôle sanitaire parce qu'il était effectué par des gens d'ailleurs. Serions-nous comme eux ? Pourquoi ne pas profiter d'une recherche payée sur les deniers populaires ? Certains chercheurs nous reconnaissent comme interlocuteurs valables, à nous de préciser nos conditions, non de faire les coquets.

c) Pour avancer : ne pas parler de tout. Dans un article, discuter d'un point-outil. Dans un dossier (C.R.E.U., B.T.R., encarts Educateur ou Brèche) fouiller l'analyse d'une technique ou d'une réalité.

d) Pour rendre les articles plus compréhensibles, dégrossir d'abord le sujet dans des rencontres ou par des cahiers de roulement (comme le dossier de La Brèche sur la part du maître). Le produit de ces échanges est plus affiné même si chacun signe sa participation, mais après avoir soumis son premier jet à une critique de petit groupe.

J. ROUCAUTE
janvier 1978

Guy AVANZINI
à
Michel LAUNAY

J'ai été très sensible à l'intérêt, à la précision et à l'ampleur de vue des comptes rendus consacrés par Michel LAUNAY, André COURRIER et Michel Edouard BERTRAND, dans L'Educateur (1), à l'immobilisme et novation dans l'éducation scolaire et à La pédagogie au XX^e siècle ainsi qu'à l'évocation du travail effectué par le laboratoire de pédagogie expérimentale et le département de Sciences de l'Education de l'Université Lyon II ; et je les en remercie très vivement.

Aux objections ou questions adressées par Michel LAUNAY à l'immobilisme et novation... je répondrai seulement que :

1. L'évocation (p. 66) de la manière dont FREINET parle du Q.I. n'inclut aucune appréciation de ma part sur cette notion — ce n'est pas l'objet du chapitre —, mais seulement le regret de la rapidité de celle de FREINET, qui ne prend pas assez en compte l'ensemble des données du problème.

2. Dire que la pédagogie expérimentale a acquis la maîtrise de sa méthodologie (p. 79) n'exclut évidemment pas qu'elle doive perfectionner ses procédures mais avive le regret que ceux qui auraient

bénéficié à soumettre leurs innovations à ses techniques d'évaluation cèdent trop souvent à la tentation de s'y dérober ; le mouvement Freinet n'est-il pas, un peu, de ceux-là ? Nous avons, non sans peine, tenté ici-même, à l'Ecole de la Gravière, de surmonter ces obstacles. L'article que Marc FERRERO et moi avons publié dans le Bulletin de psychologie n° 328 (été 1977) précise comment. Il reste que ce travail décisif est à poursuivre (2).

3. Les remarques faites sur les interprétations erronées de l'immobilisme (chapitre V) mériteraient un long débat. Elles me surprennent un peu dans la mesure où Michel LAUNAY regrette l'absence d'une théorie des rapports entre Ecole et

Société, qui occupe précisément plusieurs chapitres de l'ouvrage et constitue même le fond de sa problématique. Mais la manière dont l'état actuel de cette relation provoque l'immobilisme n'exclut en rien les aspects psychologiques de la résistance au changement : ceux-ci sont la face subjective de la situation, c'est-à-dire la façon dont les membres du corps enseignant ressentent pour leur part, et vivent personnellement, plus ou moins clairement, une conjoncture objective. Aussi bien n'est-il pas dit que la cause «la plus profonde» de l'immobilisme est l'angoisse de l'inconnu mais que celle-ci l'explique plus profondément que la seule évocation des effectifs. FREINET ne l'avait-il pas pensé lui-même ? Quant aux «résonances chrétiennes» que Michel LAUNAY a cru percevoir dans mes «considérations psychologiques», je me réjouis qu'il les y ait décelées, même si je vois mal comment la seule lecture du texte le lui a permis.

Quant aux diverses questions posées à propos de La pédagogie au XX^e siècle, j'ai invité les co-auteurs concernés à répondre directement. Encore est-ce par erreur — erreur due à une faute d'impression — que m'est attribuée la page 12 ; en fait, les lignes incriminées ont été écrites par M. ZIND. Je les approuve d'ailleurs entièrement et, quant à une appréciation personnelle sur ce point, je renvoie soit à ma thèse Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire (p. 258 et sq.), soit aux notes bibliographiques que j'ai publiées dans le Bulletin Binet et Simon n° 552 (V-1976, pp. 155-163).

En ce qui concerne la déscolarisation, j'indiquerai que :

1. Ce livre se veut une étude rigoureuse de l'histoire des idées et non un manifeste d'opinion. Déplorable est l'attitude actuelle qui consiste à substituer des affirmations et positions hâtives à l'argumentation qui devrait les fonder.

2. Les lignes de la page 73 critiquées p. 13 concernent les arguments échangés par les auteurs à propos de la déscolarisation. Je maintiens évidemment ce que j'ai écrit sur la diversité idéologique de positions néanmoins convergentes sur la déscolarisation et la sur-scolarisation.

3. J'ai indiqué à plusieurs reprises que je considère la déscolarisation comme nocive, même si je n'attribue plus la même portée que Michel LAUNAY aux positions personnelles des spécialistes des sciences de l'éducation, qui, d'ailleurs, en tant qu'ils énoncent de telles positions, ne se comportent plus en praticiens de ces disciplines mais en philosophes, politiques, etc., ce qui est, bien sûr, très légitime.

4. Il est faux de dire que PIAGET, PROST, SNYDERS, etc. sont d'accord sur les pédagogies de compensation. Certains ont dit explicitement le contraire : si tous souhaitent l'amélioration de la scolarisation, les pédagogues marxistes quant à eux, n'en concluent nullement au bien-fondé des pédagogies de compensation, qu'ils récusent : cf. G. SNYDERS : *Ecole, classes et culture de classe*, p. 103. Il s'agit de deux thèmes différents, les pédagogies de compensation étant une technique contingente de surscolarisation.

(1) *L'Éducateur* n° 10, 10 mars 77, pp. 21-22 et 42 et n° 11, 30 mars 1977, pp. 14-15 et 33.

(2) *N.D.L.R.* — Nous aurons à revenir sur cette publication pour faire connaître le point de vue du Mouvement Freinet sur ce travail.

Pierre ZIND

Mâcon, ce 14 mai 1977.

Monsieur Michel LAUNAY et cher collègue,

Avec beaucoup de retard, je prends connaissance de la recension approfondie que vous consacrez à *La pédagogie au XXe siècle*, et je vous félicite avec reconnaissance pour la première partie déjà publiée dans *L'Éducateur* du 30 mars 1977.

Il est naturel que j'aie lu avec un intérêt et un plaisir particulier tout ce qui concerne ma propre contribution, c'est-à-dire la présentation du fond historique de l'institution scolaire en deux chapitres précédés d'une brève introduction. Cette lecture m'a suggéré un certain nombre de réflexions que je vous communique amicalement.

1. «Une certaine école unique». Si j'ai choisi ce titre pour la période 1958-1973, c'est qu'il me parut résumer cette période dont les intentions unitaires semblaient vers la fin être réalisées. Mais comme tous les projets éducatifs, celui de l'«Ecole Unique» est une «utopie», privilégiée parmi d'autres et assez dynamique, au point d'avoir provoqué une réforme évolutive (l'évite le terme de progrès) des institutions et des pédagogies en France, tout en n'atteignant pas le but visé ; ce qui est du reste le fait de toutes les utopies.

2. Ludovig Zoretti. Je n'ai point donné la date de la publication de «L'Éducation Nationale et le Mouvement Ouvrier» parce qu'elle n'est point indiquée. En ce moment, je n'ai ni la possibilité ni le temps de rechercher cette date dans la bibliographie de la B.N., mais l'ouvrage a dû paraître autour des années 1924.

3. La manière dont est évoquée l'évolution des rapports entre l'enseignement public et l'enseignement libre. Deux précisions préalables : a) Une rectification. Les pages 11 et 12 sont de ma plume ; c'est une erreur que d'attribuer au Professeur Avanzini la phrase : «Au niveau confessionnel, le dépérissement de la mentalité positive et l'ouverture de l'Eglise catholique ont rapproché l'enseignement privé de l'enseignement public dans le respect de leurs options.»

b) Une explication. Dans le cadre des «Sciences de l'Éducation», je suis uniquement chargé des cours d'histoire des institutions éducatives ; deux autres professeurs enseignent parallèlement l'Histoire de la pensée pédagogique et la Philo-

sophie de l'Éducation ; à un autre niveau, d'autres professeurs enseignent la psychologie et la sociologie de l'éducation. Soucieux de ne point empiéter sur le terrain de mes collègues, je me suis cantonné strictement à l'aspect institutionnel des relations entre les enseignements privé et public. Ceci explique que «le résumé de la période 1958-1973 sur le même problème soit sèchement et prudemment administratif».

Je comprends votre déception, tant au point de vue historique que théorique. Mais vous regrettez de ne pas trouver sous ma plume ce que je n'avais pas mission d'écrire, alors que d'autre part, j'avais déjà dépassé de plus de 50 % le nombre de pages qui m'avait été alloué dans l'ouvrage collectif.

Mais lorsque vous suggérez «que pour Guy Avanzini et son équipe, l'enseignement privé et l'enseignement public sont deux institutions d'égale importance en fait comme en droit», vous dépassez outrageusement la portée des textes.

D'abord, «Guy Avanzini et son équipe» se ramènent en réalité à moi seul, puisque je suis le seul auteur des trois phrases incriminées.

Ensuite, je donne aux pages 45 à 48 avec précision les effectifs respectifs des deux enseignements, effectifs empruntés pour l'enseignement public au «Monde» (8 et 15 sept. 1971, 4 mars 1972) et pour l'enseignement libre aux «Documents» du 1er décembre 1972 publiés par «Enseignement catholique». Tout lecteur peut donc estimer «en fait» les importances respectives des effectifs des deux enseignements.

Au niveau historique, les différences sont aussi importantes. En effet, tout notre enseignement actuel (supérieur, secondaire et primaire), comme tous ses genres (enseignement général, enseignement technique, enseignement agricole, enseignement spécialisé, etc.), est issu de l'enseignement privé, dont le pouvoir public s'est d'abord constitué le protecteur avant d'en devenir partiellement possesseur, avec une tendance monopolisatrice et stérilisante évidente, contre laquelle Freinet lui-même s'est dressé.

Au niveau du droit, il importe de ne point oublier que l'enseignement privé est aussi un service public, correspondant à «un besoin scolaire reconnu» et concrétisé par les contrats prévus par la loi du 31 décembre 1959 et depuis librement signés par les deux parties prenantes. Cette situation justifie amplement «l'aide des subventions de l'Etat», un peu comme l'Etat verse des allocations familiales aux parents pour les enfants qu'ils engendrent à la nation, ou bien encore accorde des réductions d'impôts en fonction de ces mêmes enfants. Dans les deux cas, l'argent public maintient «des appareils de formation privés avec l'aide des subventions de l'Etat». Et faut-il rappeler qu'avant de devenir un «argent public», cet argent était «privé» ?

Le rôle de l'Etat n'est point de s'approprier les libertés naturelles des individus et des familles, mais bien au contraire de les favoriser et de les promouvoir avec l'aide des fonds publics. L'on trouve naturel et bon que l'Etat, au nom de la liberté d'information, subventionne des journaux d'opinion, *L'Humanité* et *La Croix* comprises ; comment dès lors ne point reconnaître la justice des subventions qui soutiennent la liberté de l'enseignement ?

4. Vous demandez «une définition précise des forces sociales et politiques qui, aujourd'hui encore, au

nom de la liberté, maintiennent des appareils de formation privés avec l'aide des subventions de l'Etat».

Je ne puis que vous renvoyer aux différents sondages d'opinion effectués sur ce point, notamment par la S.O.F.R.E.S. en 1974 et par l'I.F.O.P. en 1976.

Faute de temps pour rechercher dans mes dossiers le sondage de l'I.F.O.P. qui est analogue à celui de la S.O.F.R.E.S., je vous confie les résultats de cette dernière :

87 % des personnes interrogées estimaient souhaitable le choix entre «les écoles publiques dirigées par l'Etat et les écoles libres» ; 10 % seulement étaient contre et 3 % sans opinion.

Le détail des résultats révèle que les électeurs de Giscard d'Estaing l'étaient à 96 % et ceux de Mitterrand à 77 %. (Si mes souvenirs sont exacts, Mitterrand lui-même avait fait élever ses fils dans l'enseignement privé.) Au niveau des partis, il est intéressant de noter que 81 % des communistes interrogés et 78 % de la Gauche non communiste avaient répondu positivement. Au niveau des catégories socio-professionnelles, l'éventail des réponses positives oscillait entre 94 % (petits commerçants et artisans) et 84 % (retraités et inactifs).

A la question relative au financement de l'école libre :

41 % désiraient que l'Etat prenne en charge toutes les dépenses de l'enseignement libre, exactement comme il le fait pour l'enseignement public ;

32 % désiraient que l'Etat n'en finance qu'une partie ;

23 % étaient opposés à toute aide de l'Etat ;

4 % étaient sans opinion.

Parmi les électeurs de Giscard d'Estaing, 48 %, et parmi les électeurs de Mitterrand, 36 %, étaient pour un financement identique pour les deux enseignements public et privé. Les proportions tombaient respectivement à 43 % et 19 % pour un financement partiel de l'enseignement privé, et 9 % et 40 % pour le refus de toute aide de l'Etat. Au total donc, 81 % des électeurs du président actuel de la République et 55 % des électeurs du candidat battu, étaient favorables aux subventions de l'Etat à l'école privée.

33 % des Communistes, 35 % de la Gauche non communiste, 48 % des U.D.R. + R.I. et 49 % des Réformateurs étaient favorables au financement de l'enseignement libre à égalité avec l'enseignement public, contre respectivement 47 %, 37 %, 9 % et 9 % partisans d'aucune aide de l'Etat ; enfin, respectivement 14 %, 26 %, 42 % et 41 % étaient favorables à l'aide partielle de l'Etat en faveur de l'Ecole libre.

Sans parler du droit naturel, si l'on admet que le peuple fait le droit positif, il apparaît donc qu'une majorité absolue est favorable à 73 % (41 % + 32 %) aux subventions de l'Etat à l'enseignement privé, contre seulement 23 % d'opposants (et 4 % sans opinion).

Une telle majorité absolue me dispense des détails sur les catégories socio-professionnelles / je vous signale pourtant que 80 % des agriculteurs et 70 % des ouvriers étaient favorables à l'aide de l'Etat en faveur de l'enseignement libre.

Vous écrivez : «Tant qu'une analyse précise des forces sociales qui s'opposent, par exemple dans la région lyonnaise, à la nationalisation de tous les degrés d'enseignement, n'a pas été faite, les textes de Guy Avanzini et de son équipe resteront

sur ce problème très ambigu.» Je pense que ces ambiguïtés sont levées. Du reste, vous avez toujours la possibilité de vous adresser directement aux équipes de la S.O.F.R.E.S. et de l'I.F.O.P. pour tous les compléments d'analyse.

5. «Qui détient réellement le pouvoir dans les appareils de formation privés, et quel usage est-il fait de ce pouvoir ?» Réponse : le pouvoir réel est détenu par les parents, en vertu d'un droit naturel non encore complètement aliéné ; le but ? faire des enfants des hommes libres, et si possible, des chrétiens libres.

En conclusion, je vous avoue que j'attachais dans mon historique personnellement plus d'importance aux problèmes des cultures et langues minoritaires qu'à la question des relations enseignement public/enseignement privé, qui me paraissait dépassée.

Pierre ZIND
Institut de psychologie,
de sociologie et de pédagogie
15, rue Rambuteau
71000 Mâcon

S. HONORE

maître-assistant
en sciences de l'éducation
à Monsieur

Michel LAUNAY
et par son intermédiaire, au
C.R.E.U.

Lyon, le 26 mai 1977.

Je pense que vous avez très bien compris le caractère délibérément provocateur des quelques lignes que je consacre à Freinet dans la pédagogie du XXe siècle :

— Délibérément provocateur pour susciter une réaction des groupes «Freinet», un dialogue qui, je le souhaite, devrait répondre à des questions naïves que je me pose sur le mouvement.

— En même temps un test pour éprouver une hypothèse qui m'est chère : une des caractéristiques de la petite-bourgeoisie serait de ne pas vouloir se reconnaître comme telle ou, en termes plus universitaires, de placer sa classe de référence en dehors de sa classe d'appartenance, de ne jamais s'avouer comme classe ou fraction de classe, défendant, d'abord et légitimement, ses propres intérêts. La colère de M.E. BERTRAND me paraît en cela très révélatrice. L'appartenance de classe — il est banal de le rappeler — ne résulte pas d'un choix délibéré et conscient mais est la place objective dans les rapports de production.

Se déclarer bourgeois en tentant obsessionnellement de se distinguer de «l'ouvrier», ou — et c'est maintenant la mode — «prolétaire», permet à la petite-bourgeoisie de dissimuler ses intérêts de classe et, pour les défendre, de se poser trop souvent en guide et en porte-parole d'autres classes (inférieures bien sûr) qui ne lui ont rien demandé et à qui elle n'a rien demandé (cf. les directions politiques de Fabre, Rocard à A. Krivine). Du côté de l'école, que veulent dire les enseignants quand ils prétendent défendre «l'intérêt des élèves» ? ou les tenants de l'éducation de «compensation», dignes héritiers des intellectuels «qui se penchent sur la classe ouvrière» ? D'où aussi sa pratique d'un marxisme sectaire qui ne reconnaît que deux classes : la bourgeoisie ; l'ennemie-épouvantail, et le prolétariat, auquel la petite

bourgeoisie se persuade et veut persuader qu'elle appartient ; confondant pour son profit alliance de classe, toujours historiquement momentanée, et appartenance de classe.

Sans doute, beaucoup de groupements de nature diverse répondront qu'il y a «des ouvriers dans leur mouvement». Mais y ont-ils droit de parole et de direction ou n'y sont-ils que des otages et des alibis ?

Il ne faut pas nier les qualités très militantes de certains petits-bourgeois qui les amènent «spontanément» à assurer la direction de nombreux mouvements mais «puritains et disciplinés, ils offrent au monde une façade unie de ceux qui sont prêts à se battre pour s'accommoder des secondes places» (Ballard).

Je crois que l'Ecole est la résultante des forces d'intérêt en compétition sinon en conflits mais je me demande si la résolution de ces conflits se fait nécessairement en faveur des groupes sociaux les

moins favorisés, comme le croient maints réformateurs de l'Ecole.

En tout cas, mes recherches actuelles semblent montrer de façon de plus en plus nette que la lutte pour le pouvoir pédagogique — s'il n'est pas dérisoire — n'oppose pas la bourgeoisie au prolétariat, mais des fractions entre elles des classes moyennes, enseignants compris.

De ce point de vue, j'espère que les groupements «Freinet» se sont interrogés depuis longtemps sur leur impossibilité à réformer l'ensemble de l'Ecole française, à sortir du monde semi-rural où ils sont nés... de leur marginalité peut-être volontaire et sur les groupes sociaux qui les constituent et les soutiennent, etc. A ma connaissance, les meilleurs propagandistes des méthodes Freinet se recrutent dans cette Petite Bourgeoisie Nouvelle dont je tentais de dessiner les contours en fin de chapitre.

J'aimerais beaucoup sur ces points avoir une discussion approfondie avec les groupes «Freinet».

La psychologie n'a jusqu'ici servi — et ne pouvait servir — que de couverture idéologique à des pratiques pédagogiques qui visaient un but politique car la fonction de l'école est d'abord prioritairement de reproduction des classes sociales, y compris la reproduction des groupes qui constituent l'Ecole en tant qu'institution.

Faut-il alors tomber dans le pessimisme de Bourdieu-Passeron pour qui toutes les méthodes pédagogiques se valent ? N'y en aurait-il pas qui permettraient aux classes «défavorisées» de prendre conscience de leur(s) valeur(s) et de leur langage ? Là encore, ce ne sont pas des discussions idéologiques en séminaires mais des études précises qui apporteront une réponse. Des amorces intéressantes peuvent se

trouver dans *L'Educateur* (je pense notamment à l'article sur l'enseignement chez les Serères-Sénégal du n° 15 du 20-VI-76) entre autres.

Encore faut-il que, pour de telles études, enseignants et chercheurs universitaires acceptent de briser leurs limites corporatives mais ceci est une autre histoire.

S. HONORE
I.P.S.E.
avenue de l'Université
69500 Bron

P.S. — Relisant votre texte et le mien, je m'aperçois une fois de plus que nous ne savons pas lire : je n'ai jamais parlé de l'échec «pédagogique» de Freinet mais de l'échec des réformateurs scolaires à fonder leurs méthodes pédagogiques sur une «psychologie scientifique» et en retour à contribuer au fondement d'une psychologie «scientifique» par leur action pédagogique.

Pour continuer la discussion, adressez vos textes à Jean ROUCAUTE, C.R.E.U., Domaine Universitaire, 38406 Saint-Martin-d'Hères.

AUTRICHE

Un manifeste pour délivrer l'enfant de la peur

A l'initiative d'instituteurs d'Allemagne Fédérale, d'Autriche, du Luxembourg et de la Suisse, s'est créé un comité d'action (Salzburg, Frohnburgweg 55) pour lutter contre la peur et l'angoisse des écoliers. Après avoir rappelé que des études scientifiques (docimologie) ont prouvé que la notation est illusoire, que des études médicales ont désapprouvé l'utilisation de mesures disciplinaires pour empêcher les enfants de satisfaire leurs besoins touchant la motricité et les relations sociales dans la classe, le comité d'action réclame des mesures immédiates :

1. Abolition de toute note et de tout classement pendant les trois premières années scolaires (même sous forme de lettre ou de pourcentage).

2. A partir de la quatrième année scolaire, remplacement des notes par une appréciation touchant les performances : je connais les verbes irréguliers français, je sais multiplier, je sais reconnaître les instruments de l'orchestre, etc.

3. Suppression des compositions, orales ou écrites. Elles seront remplacées par des travaux individualisés sans contrainte horaire.

4. Remplacement de l'enseignement frontal par une variété de types d'apprentissage, en particulier par petits groupes hétérogènes pratiquant l'enseignement mutuel.

5. Suppression du «redoublement» de classe et possibilité à tous les niveaux d'acquérir les notions figurant au programme minimum de l'année précédente.

6. Révision des sanctions en ayant à l'esprit que ce qu'il faut faire acquérir à l'enfant, ce n'est pas la crainte mais le plaisir d'étudier.

Selon leurs auteurs, ces premières mesures auraient un effet considérable sur la santé des enfants et donc sur leur rendement scolaire. Elles conduiraient nécessairement à une réforme de l'enseignement, de façon plus efficace, que la multiplication des textes officiels.

Source : *Schweiber Lehrer Zeitung*, septembre 1977.

Roger UEBERSCHLAG

Gilbert LOBJOIS

Gilbert LOBJOIS nous a quittés. Discrètement sans doute, ignoré des jeunes camarades du mouvement, mais laissant à la pédagogie Freinet un important héritage scientifique.

Passionné d'archéologie, il avait généreusement voulu faire partager son enthousiasme et ses connaissances. Il fut l'animateur, dans les années 50, du secteur «archéologie» de la commission «étude du milieu». Ses camarades de travail qui ont profité de son savoir et de ses conseils ne sauront oublier la gentillesse et la bonne humeur qu'il apportait aux stages archéologiques d'été. Ils lui doivent aussi d'avoir été mis en relation avec la recherche scientifique et universitaire. Pédagogue et chercheur, Gilbert LOBJOIS est l'auteur des premiers S.B.T. et B.T. basés sur les découvertes les plus récentes.

Tous ceux qui l'ont connu prennent part à la douleur de sa femme et de ses enfants, compagnons de ses recherches.

R. GROSSO



Sommaire de *La Brèche* n° 35

JANVIER

Et le travail manuel

Part du maître : le journal scolaire en milieu adulte...

Le sort des I.R.E.M.

et la formation continue au second degré

Qu'est-ce que vous faites quand ça vous arrive

Un an d'expression corporelle en classe de cinquième

Le voyage-échange au second degré

Forum pédagogique (R.I.D.E.F. Portugal) : organisation coopérative de la classe au second degré en biologie

Dossiers ouverts : le débat mathématique

Nos outils : les livrets édités par la C.E.L.

L'exposé d'élève

Appel à l'échange de documents pour les classes en anglais

Appel : le voyage-échange

Se donner envie de lire en 4e aménagée

L'information des élèves au C.D.I.

Regards sur : deux romans de la Résistance : *Un homme de trop* de J.-P. Chabrol, *Des montagnards de la nuit* de Frison-Roche.

Le coin du C.R.E.U.

Lire et savoir prononcer

M. Rochard

C. Poslaniec

Association des professeurs de mathématiques

E. Morel

D. Louranceau

G. Le Besnerais, C. Lapp

J. Masson

R. Blandin

Commission Math

J. Poitevin, K. Haddad

M.-T. Mache

D. Bret

M.-T. Mache

T. Lapp

S. Bourgeat

J. Roucaute

E. Morel

PLATE-FORME REVENDICATIVE DE L'I.C.E.M.

Avertissement

*Le document ci-dessous a été élaboré dans le cadre du travail mené sur le Projet d'Education Populaire. Les mesures présentées ont été retenues comme étant celles qu'il convient de mettre en œuvre **immédiatement** pour ouvrir la voie à un changement éducatif en profondeur. Mais elles ne sont pas séparables des autres dispositions développées dans le P.E.P.*

Par ailleurs, cette plate-forme n'ayant pas fait l'objet d'une critique coopérative suffisamment dense à l'heure de mettre sous presse, on la considérera comme un document préparatoire aux travaux du congrès de Nantes. Il a paru cependant nécessaire d'en faire connaître le contenu aux lecteurs de L'Educateur, afin d'ouvrir le débat et d'associer le plus grand nombre à la mise au point de ce texte.

Revendications de l'I.C.E.M. pour la construction de l'école du peuple

Préambule

L'école n'est pas une oasis, un endroit privilégié en dehors des conflits sociaux, elle est traversée par la contradiction entre ceux qui oppriment et ceux qui sont opprimés.

Estimant qu'une société socialiste authentique ne peut se construire avec des individus aliénés, l'I.C.E.M. appelle tous ceux qui luttent contre l'exploitation à aider de toute leur force à la transformation de l'institution scolaire, l'un des lieux de reproduction des clivages sociaux et de l'idéologie dominante et autoritaire. Mouvement engagé de longue date dans la lutte contre l'aliénation culturelle et l'oppression des jeunes, l'I.C.E.M. considère que rien ne changera profondément dans l'école — et au-delà dans la société toute entière — si ne sont pas combattus l'impérialisme culturel et l'autoritarisme d'une hiérarchie soucieuse de préserver un ordre moral, culturel et politique révolu.

La plate-forme que nous présentons aux forces de changement de ce pays n'est pas exhaustive : elle ne prétend pas exposer toutes les transformations possibles ; loin d'être idéaliste, elle s'appuie sur un ensemble désormais important de luttes et de solutions trouvées dans la lutte ; en cela, ces propositions s'inscrivent dans la démarche habituelle de notre mouvement : expérimenter, puis aménager le milieu, l'institution pour créer les conditions du changement. Nous pensons que les solutions proposées sont de nature à ouvrir la voie vers une école véritablement populaire, dans un contexte politique dont la volonté serait de généraliser à tous les niveaux de la vie sociale et professionnelle les orientations coopératives qu'elles contiennent.

I. - L'organisation de l'école

Toutes les dispositions officielles (durée du cursus scolaire, âges normatifs, programmes rigides par années/matières, cloisonnement des degrés d'enseignement...) sont autant de conditions qui contribuent à figer l'institution dans un rôle normatif, ségrégatif, sélectif.

Nous considérons qu'il est urgent de redéfinir les notions de programmes, de contrôle, de handicap et de retard qui fondent les pratiques de rattrapage ségrégatif.

A cet ensemble d'innovations doit correspondre une réorganisation de la scolarité par cycles.

Nous affirmons notre attachement à un tronc commun véritable, du moins jusqu'à seize ans environ.

Et nous nous opposons à toute pratique sous forme de classes ou groupes de niveau, filières ou classes ségrégatives.

A. - L'ORGANISATION PAR CYCLES

Nous proposons une organisation de la scolarité selon des cycles de plusieurs années à l'intérieur desquels il ne peut y avoir de redoublement (le redoublement en fin de cycle pouvant être admis à titre exceptionnel et comme pratique transitoire).

Exemples : cycle 1 (2, 3, 4 ans), cycle 2 (5, 6, 7 ans), cycle 3 (8, 9, 10 ans), etc.

A.1. - ORGANISATION PAR CYCLES ET PEDAGOGIE COOPERATIVE

Cette organisation par cycles permettra :

- Un suivi des enfants par les enseignants au cours du cycle (une équipe de maîtres prenant en charge un grand groupe d'enfants pour la durée du cycle, chaque adulte pouvant ou non suivre sa classe, et ayant par les activités décroisées, des contacts permanents avec les autres enfants).

- Un travail d'équipe des maîtres appelés à confronter leurs pratiques, leurs objectifs, leur connaissance des enfants et de la progression de chacun, le fonctionnement des échanges entre groupes...

- L'hétérogénéité des groupes : l'abandon du système cloisonné classe/programme permettra des regroupements variés, des enfants de capacités et d'âges différents étant mêlés en permanence ou dans le cadre d'activités spécifiques. Dans le cadre de cycles et d'une pratique coopérative, l'hétérogénéité est une des solutions aux échecs scolaires en raison du brassage de capacités, de compétences, d'intérêts qu'elle entraîne, et donc de l'attitude d'entraide coopérative qu'elle encourage.

- La souplesse des apprentissages, actuellement compromise, sinon empêchée, par les conditions d'effectif et de programme. Ainsi en est-il de la lecture dont l'apprentissage mécanique et rigide engendre tant d'échecs irréversibles, mais qui pourrait être abordé sans angoisse et avec succès par tous si l'objectif n'était pas d'abord d'apprendre à lire à tout prix avant sept ans. Ce que

l'on dira de la lecture est à appliquer aux autres apprentissages. Qu'on comprenne bien que le second cycle (5, 6, 7 ans) n'aura pas pour but de retarder ou d'accélérer le début de l'apprentissage de la lecture mais d'éviter blocages et échecs en tenant compte des maturations diverses (qui ne sont pas limitées à la seule sixième année !) et en multipliant toutes les stimulations favorisant le désir de lire.

● Une reconsidération des notions de handicap et de retard. Actuellement, si des lacunes présentées par un enfant sont interprétées par les adultes comme un retard scolaire, c'est généralement dans le cadre exclusif des acquisitions en lecture, orthographe, mathématique. Cette constatation suffit à elle seule à cerner le caractère relatif et tendancieux de la notion de retard scolaire.

A l'intérieur d'un cycle, il conviendra de prendre en compte la diversité des rythmes et niveaux d'expression et d'acquisition non seulement entre enfants du même âge mais chez un même enfant (actuellement, «être du niveau de sa classe», c'est réaliser de bonnes performances de qualité équivalente dans des disciplines différentes, faire parcourir le programme à tous et au même rythme étant la devise d'un enseignement qu'on croit sérieux alors qu'il n'est qu'absurde et élitiste).

Mais la reconnaissance de ce droit à la différence doit s'accompagner de toutes les stimulations et aides différenciées : valorisation de toutes les formes d'expression et de réussites, lesquelles ne sont pas seulement du domaine du langage oral et écrit, promotion de pratiques et d'outils qui favorisent l'individualisation du travail, les travaux de groupes aux buts divers et volontairement assumés par les intéressés (production, recherche, renforcement...), l'auto-évaluation du travail.

Toute autre conception qui envisagerait la scolarisation comme une pratique devant à tout prix amener chacun à un niveau-type d'acquisition à un âge donné ne consisterait qu'à perpétuer la ségrégation tout en prétendant la détruire : c'est en ce sens que nous dénonçons l'illusion et même la mystification du soutien pédagogique, centré sur les seules matières dites fondamentales et leur apprentissage normalisé.

A.2. - L'ORIENTATION

Dans cette conception d'organisation par cycles, l'orientation vers des études spécialisées interviendra à l'issue de l'avant-dernier cycle du cursus primaire-secondaire (autour de 15-16 ans). Jusque-là, les enfants et adolescents auront été confrontés en permanence avec le milieu social et professionnel de par l'ouverture de l'école aux interventions extérieures (parents, non-parents, travailleurs, syndicalistes...) et par leur participation, en collaboration avec les adultes, au monde du travail (il conviendra de définir dans quelle mesure et à partir de quel âge, tous les jeunes pourront être associés systématiquement à la production dans un but de formation sociale et technique).

Une orientation positive (et non plus comme c'est très souvent le cas actuellement selon le hasard ou la fatalité) sera rendue possible par la conjonction de trois facteurs :

- Non-hiérarchisation du prestige des tâches et des salaires.
- Pratique continue, tout au long de la scolarité d'activités d'expression, de production et d'échange avec le milieu social.
- Participation continue (progressivement accentuée au cours de la scolarité) aux activités socio-professionnelles (enquêtes-participation, stages en entreprises, etc.) dont l'objectif ne sera pas de former à un métier, mais de permettre l'information, la participation et l'analyse critique au niveau de la vie sociale et professionnelle.

B. - LES PROGRAMMES ET LE CONTROLE

Actuellement définis par année scolaire, les programmes devront être fixés par cycles, en référence à des objectifs d'acquisition de comportements, de concepts, de savoir-faire faisant une place essentielle à l'initiative, à la production, à la libre expression et la libre recherche, à la vie sociale des jeunes.

Il est important que ces programmes par cycles ne soient pas présentés selon des progressions rigides et étanches mais comme des inventaires ouverts de propositions de travail,

d'activités, de savoirs, de pouvoirs, donc d'objectifs concrets matérialisant les finalités concernant chaque âge. Le milieu éducatif stimulant (activités, équipement, relations) permettra aux enfants de prendre en charge, d'explorer selon des sens et des rythmes variés, dans le cadre d'activités à caractère global, l'ensemble des propositions de travail qu'aucun programme ne peut prétendre résumer.

Comme toute conception de programme, celle que nous définissons ici suppose une pratique du contrôle qui lui corresponde en ne trahissant pas l'esprit et les objectifs poursuivis dans les apprentissages.

En ce sens des programmes étroitement centrés sur la connaissance abstraite, mécanique et mémorisée trouvent leurs compléments naturels et efficaces dans la notation et les examens, puisque l'objectif n'est autre que de favoriser soumission et sélection.

Nous rejetons globalement :

- Les fausses acquisitions de l'apprentissage collectif qui ne fait la part ni de l'affectivité, ni des cheminements intellectuels, ni des référents culturels des individus et des groupes.

- La notation toujours subjective, injuste, infantilisante, outil de sélection et de répression.

- La réussite aux examens classiques qui n'est pas un critère d'épanouissement individuel, de connaissance de soi, de réussite sociale future.

- La technique même de l'examen qui présente de nombreuses aberrations (utiles au système...) :

- Recherche des automatismes pour réussite à tout prix, sclérose de la créativité ;
- Grosse part laissée à la chance ;
- Contrôle du résultat obtenu et non de l'effort fourni ;
- Contrôle du «savoir» seul, les pouvoirs étant négligés ;
- Grande proportion d'échecs, ce qui engendre des méfaits psychologiques et traduit une sélection sociale antidémocratique.

En liaison avec les programmes définis plus haut, nous proposons, pour l'ensemble de la formation permanente, qu'on adopte un système de contrôle en conformité avec les objectifs d'apprentissages et les objectifs politiques opposés au bachotage et à la sélection d'une élite.

S'apparentant à ce que l'université a adopté sous le vocable d'unités de valeurs, ce que nous proposons en diffère cependant par de nombreux points. Sous le nom de Brevets et chefs-d'œuvre, les militants-chercheurs de l'Ecole Moderne ont mis sur pied un système de contrôle et d'évaluation qui fait appel à l'appréciation de l'individu, du groupe, de l'enseignant.

Dans le cadre de programmes qu'il conviendra de compléter, d'affiner, ces brevets sont ainsi caractérisés :

- Non-hiérarchisation des connaissances intellectuelles et manuelles.
- Recherche constante d'amener l'enfant et l'adolescent à une réussite qui sera source de satisfaction et d'un nouvel effort (graduation en plusieurs étapes si nécessaire).
- Recours à des activités réelles qui ne sont pas spéciales au milieu scolaire.
- Appel à la créativité, en premier lieu manuelle.
- Contrôle du travail exécuté par la communauté scolaire organisée en coopérative.

Une expérimentation et une concertation massives seront nécessaires :

- Pour dégager en quoi et comment les activités nées de la vie, des désirs des enfants et adolescents, dans tous leurs aspects, introduisent à des savoirs actuellement implicites, car trop ignorés (et pourtant indispensables, cf. les expériences fondamentales).

- Pour affiner la tonalité propre à chaque cycle (par exemple : quelles sont les expériences à vivre, les savoirs à assimiler, indispensables à des acquisitions ultérieures).

- Pour préciser le degré d'intégration de l'école à la vie sociale et professionnelle selon les cycles.

- Pour définir la nouvelle forme de contrôle adaptée aux objectifs poursuivis.

Aux examens-couperets qui ferment les portes en cas d'échec et se contentent de constater des insuffisances, il faut substituer un contrôle positif tout au long de la scolarité. Un contrôle qui ne soit plus formel, mais qui s'intéresse à l'acquisition en profondeur. Un contrôle qui apprenne à l'élève, à l'étudiant à s'auto-évaluer avec l'aide de l'équipe éducative (laquelle comprend les autres élèves). Au contrôle magistral, à la notation, outil de sélection et de soumission, nous opposons l'auto-correction, l'auto-évaluation et la médiation du groupe-

classe. A l'examen couperet nous opposons des brevets capitalisables dans le cadre d'une action de formation permanente, supports d'une orientation basée sur des compétences acquises dans un climat de dialogue, d'écoute, de concertation prenant en compte toutes les composantes des personnalités, toutes les ressources des individus ou des groupes sociaux librement constitués. Ce contrôle ne sera réellement possible et juste que dans une société égalitaire où il n'y aura plus de division capitaliste du travail.

II. - Le droit aux équipes pédagogiques

Des enseignants se groupent en équipes pédagogiques pour :

- Vivre la coopérative quotidiennement à tous les niveaux.
- Approfondir dans la continuité leur pratique pédagogique (homogénéité de l'enseignement pour les enfants, autoformation professionnelle pour les adultes).
- Assurer la sécurité psychologique des enfants et des adolescents (déblocage, apprentissage, expression).
- Favoriser l'autonomie des individus et des groupes.
- Réduire les risques d'échecs scolaires.

Une équipe pédagogique n'est pas la simple juxtaposition de plusieurs enseignants, ni de plusieurs classes. L'équipe suppose une entente préalable sur un projet pédagogique dont les implications pratiques sont constamment réajustées en fonction des analyses et des bilans établis régulièrement par les intéressés (enfants - adultes).

La pratique quotidienne de la vie coopérative :

- Implique une remise en cause de tout système hiérarchique.
- Fait éclater les structures classiques de l'école.

L'équipe pédagogique est un outil de rupture, un jalon indispensable vers l'équipe éducative (enfants, adolescents, adultes : enseignants, parents, non-parents), un instrument de transformation de l'école dans le sens d'une communauté éducative.

Nous réclamons le droit pour les enseignants de constituer de vraies équipes pédagogiques, dans le cadre d'une politique visant à passer du système hiérarchique à responsabilités individuelles à un système coopératif à responsabilité collective.

Toutefois, la réalisation de ces équipes dépend d'un certain nombre de conditions minimum à obtenir dans l'immédiat.

A. - CONDITIONS ADMINISTRATIVES

1. Nous demandons la reconnaissance du droit à travailler en équipes (mêmes partielles au sein d'un établissement), en dehors de tout statut expérimental, ce qui implique :

- Dans le second degré, le droit reconnu aux enseignants de décider collectivement de la répartition des classes afin de permettre à ceux qui le désirent de travailler en équipe avec le même groupe d'élèves.
- Dans le premier degré, de faciliter le regroupement au sein d'un établissement d'enseignants assurant une continuité pédagogique sur plusieurs années ou travaillant en décroisement, de façon à favoriser l'extension des équipes partielles actuellement non reconnues.

2. La mise en place d'équipes couvrant l'ensemble d'un établissement ou d'une unité autonome au sein de l'établissement, peut seule permettre l'accès à une autre forme de responsabilité collective.

Dans cette perspective, nous demandons :

A.1. - CONDITIONS DE NOMINATION

- Qu'une solution technique soit trouvée pour que les équipes puissent se créer, travailler avec les moyens nécessaires (en priorité dans les écoles où exercent des équipes déjà constituées, écoles neuves, écoles ouvertes, nouveaux C.E.S. etc.).
- La nomination groupée des membres de l'équipe, à l'exclusion de toute candidature isolée.

- Que le renouvellement d'un des membres de l'équipe ou l'élargissement de l'équipe (par la création de postes supplémentaires) ne remette pas en question la continuité de la pratique pédagogique ni la cohésion de l'équipe.

Nous demandons que soient mises en œuvre des modalités de nomination collective permettant la constitution et la continuité des équipes.

A.2. - CONDITIONS DE FONCTIONNEMENT

Nous demandons aussi :

- Le droit à la formation continue en équipes ;
- Le droit à la concertation pendant le temps de travail.
- Le droit à chaque équipe de déterminer sa structure de fonctionnement, se répartissant les tâches de gestion, d'administration, d'animation et de relation avec le milieu, en coopération avec toutes les instances composant l'équipe éducative (rotation des tâches pour supprimer la hiérarchie qui peut s'instaurer au niveau du savoir et de la spécialisation). L'enseignant coordonnateur, choisi par elle parmi ses membres, renouvelable périodiquement, sera son porte-parole devant l'administration. Décharges ou postes supplémentaires sont gérés par l'équipe.
- L'abandon du système actuel d'inspection.

B. - CONDITIONS D'EFFECTIFS

Nous remettons en cause la notion d'un adulte par classe ayant un certain nombre d'élèves.

Nous demandons aussi que soit reconnu le pouvoir responsabilisant des enfants.

A l'école élémentaire, nous souhaitons des unités correspondant à un effectif de 100 élèves au maximum pour six postes au minimum ; à l'école maternelle des unités correspondant à un effectif de 50 élèves au maximum et trois postes au minimum.

Sur les gros établissements primaire et secondaire dans un premier temps, nous demandons la constitution d'unités autonomes d'une centaine d'élèves sous la responsabilité d'une équipe.

C. - CONDITIONS MATERIELLES

L'architecture et l'équipement doivent être pensés en fonction des besoins de l'équipe : locaux à usages multiples en nombre suffisant, facilement modelables par des cloisons et un mobilier fonctionnel :

- Locaux plus spécialisés pour la documentation, tels que bibliothèque, sonothèque... pour les ateliers, les expositions, les laboratoires... et pour les maîtres. L'isolation thermique et phonique ne doit pas être oubliée !
- Environnement extérieur : espaces verts, aires de jeux.

Les équipes pédagogiques doivent avoir la possibilité d'introduire à plus grande échelle tous les outils qui leurs sont nécessaires.

Enfin, il est bien évident que l'équipe revendique l'autonomie et l'initiative dans l'établissement et le quartier nécessaire à sa pratique (révision totale de la responsabilité civile et administrative des enseignants), ainsi que des moyens financiers suffisants.

III. - La formation

La formation n'est pas à confondre avec l'inculcation, laquelle implique constamment un sujet passif, et aux mieux, réceptif, et un dispensateur actif ; ceci n'a rien à voir avec un processus de formation qui suppose que les différentes personnes en formation soient actives.

Dans cet esprit, nous mettons en garde contre une conception trop étroite d'une « formation de haut niveau » supposée satisfaite si elle se déroule dans le cadre et selon les pratiques et les critères d'évaluation de l'université actuelle.

L'on ne peut nier l'importance de contenus scientifiques. Mais de tels contenus ne peuvent se réduire à des connaissances à assimiler, dans le cadre étroit de spécialités étanches : l'appropriation de contenus conceptuels opératoires (modifiant la personne globale) suppose une démarche totalement différente de celle actuellement en vigueur dans l'université.

Ceci implique :

- Que la formation ne soit pas confondue avec l'information, l'inculcation visée ci-dessus.
- Que la formation s'organise selon une alternance pratique-théorie systématique.
- Que l'on ne hiérarchise pas formation initiale et formation continue : en réalité, il ne peut y avoir de processus de formation que permanent. En ce sens, le but du centre de formation ne peut plus être la préparation à un examen.
- Que soient remis en cause la hiérarchie et les blocages engendrés par la permanence des formateurs, à laquelle il convient de substituer des tâches d'animation de durée limitée dans un processus d'alternance entre travail effectif sur le terrain et travail d'animation.
- S'agissant plus particulièrement des enseignants, il convient de préciser :
- Que le droit à l'innovation doit être une pratique reconnue et encouragée, l'éducation étant conçue en terme de « devenir », de « transformation ».
- Que la continuité, la permanence de la formation doivent être rendues possibles par la constitution d'équipes gérant leur formation.
- Qu'au centre de formation, chacun doit vivre les situations, les relations, les modalités d'apprentissage qu'on veut mettre en œuvre aux autres niveaux d'intervention : en particulier vie coopérative, appropriation active des savoirs, considération positive des personnes.
- Que la formation professionnelle est incluse dans un processus global de développement des personnes, condition

d'une mutation des réflexes, des mentalités, des statuts des enseignants.

- Que la formation des enseignants ne saurait être séparée de la formation des autres travailleurs.

Ceci est à traduire :

- Dans les activités de formation qui doivent mêler toutes les approches de la réalité sociale (travail, stage en entreprise, implication dans la vie locale, etc.).
- Dans la vocation des centres de formation appelés à accueillir les travailleurs de tous les horizons professionnels, pour leur formation propre, pour participer à la formation des autres travailleurs.

D'une manière générale, nous demandons :

- Une définition nouvelle des lieux de formation, à concevoir selon une structure éclatée (les lieux de formation ne se résument pas à un lieu spécialisé), et comprenant un centre de formation (centre de base) créé en fonction d'aires géographiques ou de concentration démographique (1 pour 30 000 habitants par exemple).
- Que les centres de base soient gérés coopérativement et offrent :
 - Un maximum d'information actualisées ;
 - Un rassemblement de matériel (à utiliser sur place, à prêter) ;
 - Des animateurs, animatrices provisoires ;
 - Un accueil : crèche, restaurant, hébergement...

Ces centres seront ouverts à tous, groupe, équipe, individu, éducateur, enseignant, non enseignant.

- La prise en charge de l'organisation des stages par les stagiaires : tant au niveau des objectifs, des contenus que de la gestion matérielle et organisationnelle.

— Le droit pour les personnes ou les équipes de choisir leur lieu de formation (le centre de base n'étant pas le seul lieu de stage possible), qu'il s'agisse d'établissements scolaires, d'entreprises, de facultés... Le choix d'un tel lieu, donc le type d'aide souhaitée, est lié aux objectifs que se fixent les travailleurs concernés.

Seule une réflexion et une action de masse associant enseignants et non enseignants permettront la transformation profonde de la formation. Ceci implique qu'on éclate les pouvoirs, actuellement détenus par la hiérarchie, au niveau de toutes les instances éducatives. Celles-ci auront à définir, mettre en œuvre et auto-évaluer leur projet éducatif dans une liaison permanente avec les orientations définies coopérativement aux autres niveaux de responsabilité.

IV. - L'inspection

Beaucoup d'enseignants vivent le problème de l'inspection en dehors de toute réflexion coopérative conséquente :

- Soit parce qu'ils ont su — ou pu — construire individuellement un rapport de force en leur faveur ;
- Soit parce qu'ayant affaire à des inspecteurs libéraux ou progressistes favorables (ou récupérateurs) vis-à-vis de leur pédagogie.

Ces enseignant(e)s font la règle de leurs rapports personnels et refusent de reconnaître ou sous-estiment dans son ensemble le rôle anti-coopératif de la fonction même de l'inspection.

Libéral ou répressif l'inspecteur est un supérieur hiérarchique qui ne pratique pas, chargé de contrôler et de mettre une note à l'enseignant dans le cadre de visites ponctuelles, inopinées et espacées et même dans le second degré presque toujours complètement inconnu par les enseignants.

Freinet a toujours déclaré que le rapport hiérarchique était incompatible avec une conception coopérative de l'école.

Ce rapport gêne considérablement tout tâtonnement, tout

droit nécessaire à l'erreur de l'enseignant non pas aidé et soutenu par des pairs mais jugé dans un rapport au mieux paternaliste parce que inspecteur et inspecté, ont dès le départ un statut qui les oppose.

La pratique et la réflexion concernant le travail coopératif et l'autonomie nécessaire de l'enfant doivent être reconnus à l'adulte dans un esprit autogestionnaire conséquent.

Dans ce sens l'inspection doit être supprimée en s'appuyant et en généralisant des expériences et des luttes qui existent déjà en développant notamment :

- Le pouvoir et la vie coopératifs des enfants.
- Le travail en équipe des enseignants ;
- L'intervention permanente des travailleurs, parents ou non, concernés en tout premier lieu par l'éducation, à généraliser progressivement.

Ces trois facteurs appuyés sur le développement des mouvements et de la réflexion pédagogiques constituent le seul soutien critique réel dont ont besoin les enseignants.