UN LIVRE, UN MILITANT

Dino RIZZI

du Movimento di Cooperazione Educativa
(Italie)

COMMENT PASSER DE LA DÉCENTRALISATION A LA GESTION DÉMOCRATIQUE ?

En France, la décentralisation scolaire et universitaire reste encore dans les dossiers du gouvernement. Elle est tributaire, on s'en doute, de la décentralisation politique et administrative. S'agissant des rapports entre le pouvoir central et les pouvoirs régionaux et locaux, elle promet non seulement des conflits d'attribution mais aussi des malaises d'adaptation. L'esprit jacobin qui nous anime depuis plus de deux siècles n'est pas prêt de se dissiper.
Rinaldo RIZZI, une des personnalités dominantes du Mouvement Freinet italien (le M.C.E.) et organisateur de la Ridef 82 à TURIN a sur la décentralisation scolaire des idées précises. Son livre n'est pas un code Soleil italien, un ouvrage de législation commentée, inspiré par la loi de 1973 sur le le système éducatif. C'est une lecture «politique» de ces textes partant des réalités du terrain. C'est une suite de propositions réalistes pour une nouvelle distribution des rôles entre parents, maîtres, élèves, représentants syndicaux, acteurs quotidiens du changement.

LE LIVRE :

LA SCUOLA DOPO I DECRETI DELEGATI (L'école après les décrets d'application de la loi de 1973)

La loi de 1973 a voulu construire l'école de la base au sommet, sur le fonctionnement d'organi collegiali, de conseils locaux, provinciaux et nationaux. Cette loi fixe d'ailleurs, de façon originale, pour nous, le service des enseignants, l'évaluation des maîtres débarrassés de la notation et de l'inspection, le droit de réunion dans le temps de travail, des syndicats d'enseignants, sur les lieux de leur emploi etc.
Les Italiens ont maintenant une expérience de dix années de décentralisation scolaire. Rinaldo Rizzi explique plus loin, dans l'interview accordé à l'Educateur comment cette décentralisation n'a révolutionné ni l'école ni la société. Dans le livre, paru au lendemain des textes, il montre la fragilité de ceux-ci. Une familiarité élémentaire avec la langue italienne donne accès à cet ouvrage qui n'a malheureusement tenté aucun éditeur français. Aussi bien les textes législatifs cités qui occupent la moitié de l'ouvrage que le commentaire qu'en fournit Rinaldo Rizzi ne font appel à un jargon juridique ou politique. La consultation du dictionnaire, pour un lecteur non-italophone est modérée, tout comme le prix de la brochure (2000 lires, soit 10 Francs français)
L'auteur a groupé ses réflexions en deux chapitres :
1) Comment lire les decreti delegati (les décrets d'application de la loi de 1973). Analyse politique de textes sereins.
2) Au-delà de ces textes, que pouvons-nous imaginer et réaliser ?

Toutes les apparences de la démocratie

L'ouvrage n'abuse pas des statistiques mais sait fournir quelques chiffres révélateurs : En 1970, sur 100 enfants en âge d'aller en Maternelle, seuls 43 sont accueillis (le privé fonctionnant en garderies). Dans l'enseignements élémentaire, 9% des élèves n'atteignent pas le niveau souhaité même si 25% des enfants subissent des doublements. 55% des enfants s'arrêtent au niveau du BEPC, 25% au niveau du bac, 5% acquièrent un diplôme d'enseignement supérieur mais un peut moins de 3% des étudiants du supérieur sont des enfants des classes laborieuses. Face à cette situation de sous-développement, la nouvelle structure accorde une autonomie plus grande aux établissements et une participation officielle aux parents, aux élèves, aux syndicats.

Rinaldo Rizzi expose les compétences de ces conseils créés, de la base au sommet :
1) **le conseil inter-classes** (pour les classes de même niveau ou de même cycle dans l'élémentaire), **les conseils de classe** pour l'enseignement moyen. La participation des élèves n'intervient qu'au second cycle. On peut constater qu'on hésite à accorder un droit de regard et de discussion aux élèves jeunes alors que des réunions de coopérative montrent que de jeunes enfants ont des idées saines sur la gestion d'une école.
2) **le conseil des maîtres**
3) **le comité pour l'évaluation du service des enseignants.** Ceux-ci ne sont plus ni inspectés ni notés. C'est sur leur demande qu'un comité paritaire formule une opinion pouvant déboucher sur une promotion ou répondre à des critiques.

4) **Le conseil de discipline des élèves** (enseignement moyen)
5) **Le conseil des élèves** (enseignement moyen et deuxième cycle)
6) **Le comité des élèves et le comité des parents** contrôlant le fonctionnement démocratique des assemblées.
7) **Le conseil d'établissement ou de secteur**
8) **Le comité exécutif pour l'établissement ou le secteur**
9) **Les conseils de district, de province, le conseil national de l'instruction publique etc.**

Cet organigramme peut constituer un cadre satisfaisant pour un fonctionnement démocratique. Mais la générosité du législateur n'est qu'apparente. Cette brusque démocratisation ne perd pas de vue que l'économie de type capitaliste réclame

— que soit garantie l'actuelle stratification sociale et consolidés les rapports entre les classes existantes.

— que la formation éducative s'adapte aux mutations et aux nouveaux processus technologiques de la production.

— que le pouvoir dispose avec l'école d'un instrument de masse permettant le contrôle social et l'intériorisation des normes nouvelles tout en offrant des promotions ne mettant pas en péril la stratification sociale et le consensus qu'elle réclame.

A cette stratégie, la gauche devrait en opposer une autre, au sein de l'école mais aussi dans le travail et la vie politique :

— s'approprier les techniques de transmission des connaissances, techniques réservées jusqu'à présent à la classe privilégiée. Alors seulement, elle pourrait sortir de sa condition subalterne.

— mettre en place une pédagogie de masse qui soit de nature à élever globalement toute la classe des travailleurs. Elle devrait empêcher la sélection et la promotion génératrices de divisions et de stratification sociale.

La gestion démocratique résultera d'une lutte unitaire

Rinaldo Rizzi décrit le travail politico-pédagogique que ses propositions entraînent au niveau de chacun des partenaires de la décentralisation. Il le fait sans sous-estimer les facteurs d'inertie et parfois même d'opposition catégorielle. Ce qui est nouveau dans son ouvrage, c'est le parallèle qu'il établit au niveau des méthodes entre les actions de ces différents partenaires. Dans l'usine, le syndicat, le parti politique et même au sein de la famille, les démarches procèdent du même esprit. Ce caractère unitaire dans l'action, le MCE le défend depuis ses origines, en refusant de séparer les champs d'action. L'histoire de la société française nous a éloignés de cette façon de voir et des malentendus avec nos collègues ou compagnons italiens (le mot camarade qu'ils n'utilisent plus, avait été récupéré par les troupes mussoliniennes) ont cette origine peut-être dans notre difficulté à globaliser la lutte...

Ainsi, les **parents** ont vu leurs capacités éducatives diminuer, dans les classes laborieuses. Dans la stratégie actuelle production-consommation, la famille est devenue davantage une unité de consommation qu'une cellule éducative ce qui se traduit par la tendance à « transférer à des organismes publics les soucis concernant la santé et l'éducation des enfants». Pourtant, même si elle le désirait, la famille ne serait plus en mesure d'apporter aux enfants les informations essentielles qui aidaient son autorité : les médias s'en chargent avec le conditionnement qu'on connaît au bénéfice de l'autoritarisme, de la méritocratie et de la technologie. Il s'ensuit une attitude d'inhibition, de résignation, de conservation chez beaucoup de parents des couches populaires. Toute action militante doit partir de là.

Comme il ne saurait être question de retourner à des situations du passé, il faut inciter les parents-travailleurs à obtenir du temps éducatif pour leurs enfants et pour eux-mêmes : introduction à l'école de la structure de plein temps, utilisation pour leur formation d'éducateur des 150 heures accordées par la loi sur l'horaire du travail dans l'industrie du textile et de la mécanique.

A l'intérieur de l'école, les parents ont un rôle à jouer : ne pas se contenter d'une position subalterne pour servir d'alibi à une cogestion factice mais lutter pour un enseignement plus socialisé, plus soucieux des enfants en difficulté, plus riche en contenus culturels. Lutter contre le paternalisme et l'autoritarisme en exigeant des méthodes pédagogiques favorisant le développement de la personnalité de l'enfant.

En ce qui concerne les **enseignants**, le constat de Rinaldo Rizzi me semble aussi réaliste que celui qu'il a fait pour les parents : « Le maître en tant qu'illustration et gardien des valeurs morales et culturelles n'a plus aucune crédibilité dans une école

Le plein temps correspondait à une forte demande sociale

sclérosée, niée par la diffusion capillaire des médias ; pour l'enfant, l'important se passe à l'extérieur de cette institution».

Cette marginalisation de l'enseignant s'explique par le dilemme auquel sont affrontées les forces dominantes économiques et politiques de la bourgeoisie : Demander aux enseignants d'instruire de plus en plus les enfants des travailleurs pour satisfaire un processus productif de plus en plus sophistiqué. Mais en même temps maintenir ces mêmes enfants dans une sous-culture pour leur interdire de comprendre les mécanismes entretenant leur frustration et leur discrimination car cette compréhension leur ferait refuser leur rôle subalterne.

Pour se dégager de cette complicité, dans l'asservissement du peuple, des enseignants italiens rejoignent le syndicat CGIL - Scuola qui en 15 ans, de 1960 à 1975 est passé de vingt mille à cent mille adhérents.

Quelques propositions originales des Decreti Delegati (1973)

Elections des représentants de parents aux conseils d'interclasse (classes de même niveau dans les écoles élémentaires) Article 20. « Elles se feront sur la base d'une liste unique comprenant la totalité des électeurs. »

Droits syndicaux des enseignants. Article 60
Les enseignants ont le droit de se réunir dans l'école en dehors des heures de classe. Il en va de même pour les moniteurs municipaux et du personnel de service. Néanmoins, dans la limite de 10 heures par année scolaire, les locaux de l'école peuvent être utilisés pendant les heures de classe pour des réunions pédagogiques organisées par les enseignants seuls ou avec la collaboration d'organisations syndicales ou d'autres associations.

Evaluation des maîtres. Article 66
Les enseignants peuvent **demander** une évaluation de leur travail pour une période qui ne soit pas antérieure à trois ans. Ce bilan mentionne les activités de l'enseignant, les stages de formation continue suivis, les diplômes acquis, sa participation aux expériences pédagogiques, sa coopération avec les autres maîtres. Ce bilan est établi par une commission comprenant un administrateur, 2 ou 4 enseignants titulaires, 1 ou 2 enseignants auxiliaires, commission renouvelée chaque année. Le bilan ne doit comporter aucune conclusion analytique ou synthétique ayant valeur de jugement. Il n'est pas traduisible par une note de mérite.

Leçons particulières. Article 89
Aucun enseignant n'a le droit de donner des leçons particulières à des élèves fréquentant le ou les établissements où il exerce. Les enseignants doivent communiquer à leur chef d'établissement le nom et l'adresse des élèves auxquels ils donnent des cours particuliers. Sont déclarés nuls les examens au cours desquels les élèves sont jugés par un enseignant leur ayant donné des cours particuliers.

Mais cette solidarité avec le monde ouvrier n'exclut pas une lutte sur le terrain scolaire. Au lieu d'essayer de récupérer nostalgiquement un prestige corporatif perdu, par un durcissement de la discipline, de la notation, des compositions et des examens - ce qui revient à jouer le rôle d'un allié objectif du pouvoir - l'enseignant devrait expérimenter avec ses élèves de nouvelles méthodes d'appréhension du savoir. Au travail «social et idéaliste» que lui suggère le pouvoir, il faut substituer une action qui s'écarte des mécanismes productivistes du monde bourgeois et faire une place au travail coopératif, à l'étude de thèmes qui analysent la condition prolétaire et permettent la maîtrise des nouveaux codes du savoir.
La suppression de l'inspection, prévue par les nouveaux textes semble devoir favoriser grandement la liberté de l'enseignant. Mais Rinaldo Rizzi s'interroge : Que devient une liberté pédagogique qui applique des consignes de recherche inscrites dans un programme national et pilotées par des ramifications bureaucratiques ? Ne faut-il pas exiger que ce soient les conseils de maîtres ou de professeurs qui proposent des recherches et des innovations élaborées à partir du terrain et de concert avec les autres partenaires (élèves, parents, associations, autorités locales) ? Utopie ? Non, lorsqu'une pensée unitaire anime le travail et l'activité de ces partenaires dans leurs occupations propres : souci du fonctionnement démocratique, entraide et coopération, soucis culturels.
La pensée de Rinaldo Rizzi est riche, généreuse mais d'une logique inattaquable. Elle devrait inspirer des initiatives même au-delà des frontières de son pays.

Roger UEBERSCHLAG

Rinaldo RIZZI : *La scuola dopo i decreti delegati.* Editions Riuniti, Viale Regina Margherita 290-00198 ROMA, 1975, 267 pages, 2000 lires italiennes.

ENTRETIEN AVEC RINALDO RIZZI

Comment est né le pieno tèmpo ?

L'école doit étendre les idées de Freinet aux nouveaux moyens de communication

R.U.— *Entre la parution de ton livre et notre conversation, dix années viennent de s'écouler. C'est insuffisant pour juger des résultats d'une réforme mais c'est insuffisant pour apprécier les progrès de son application. Déjà quelques-unes de tes appréhensions se sont vérifiées : les meilleurs textes législatifs restent lettre morte sans une volonté populaire de changement. Or cette volonté populaire doit trouver un terrain pour pouvoir se mobiliser, s'exprimer, établir des assises. Elle doit être partie prenante d'un innovation concrète, tangible. Les initiatives de scolarité à plein temps, antérieures aux textes sur la décentralisation, ont été le ferment populaire d'une rénovation démocratique et le mouvement Freinet de ton pays y a pris une part non négligeable. Cet enseignement à plein temps devait permettre aux élèves de fréquenter l'école non seulement le matin - ce qui est usuel en Italie - mais aussi l'après-midi. Ici encore les faits ont précédé la loi...*

R.R.— Oui, bien avant la loi de 1971 sur le plein temps, il y avait déjà quelques écoles qui l'appliquaient, dans quelques villes de l'Italie du Nord et dans quelques régions administrées par la gauche comme l'Emilie - Romanie. Ces écoles fonctionnaient le matin avec du personnel d'Etat et l'après-midi avec un personnel communal. L'expérience avait débuté en 1965 à BOLOGNE, avec Bruno CIARI qui était un des dirigeants du *Mouvement de Coopération Educative (M.C.E., mouvement Freinet italien).*
La loi de 1971 ne fixait pas des règles strictes au pieno tèmpo, pour la scolarité obligatoire. Dans l'enseignement élémentaire, on est passé d'un maître à deux, par classe. C'était le conseil des maîtres qui décidait du fonctionnement local. Dans les cas les moins favorables un éducateur relayait l'après-midi l'enseignant du matin. Alors que l'enseignant de la matinée assurait les disciplines fondamentales, celui de l'aprés-midi organisait les activités créatives et d'expression appelées **activités intégratives** : éveil, musique, théâtre, arts plastiques. Malgrè cela, aux yeux de l'Administration, cet enseignant-là restait considéré comme un maître de deuxième catégorie.
La loi réglait de façon précise les moments d'intervention des deux éducateurs pour favoriser le maître des disciplines fondamentales. Mais cela n'a pas empêché les deux maîtres de moduler autrement leur participation, par exemple en fonctionnant à tour de rôle le matin et l'après-midi pendant une semaine puis vice-versa. Ces situations se sont révélées plus positives parce qu'elles amenaient une programmation intégrale de toutes les activités et parfois on aboutissait à un projet éducatif plus complexe à l'intérieur de ce modèle.
Les expériences ont donc été très différentes. Dans quelques cas les maîtres se sont spécialisés : par exemple, l'un d'eux prenait en charge le champ d'expression et de communication linguistique, l'autre s'occupait de tout ce qui touche à la logique, à la mathématique, aux sciences et à la gestion. Dans d'autres cas, les maîtres choisissaient dans les deux domaines, les matières correspondant à leurs goûts ou à leur formation, sans spécialisation disciplinaire stricte. Dans des situations plus rares on est arrivé progressivement, vers les années 70, à briser totalement la structure des cours pour mettre en place des classes ouvertes et des ateliers. Il y a classe ouverte, quand les enseignants échangent en bloc leurs élèves et atelier, quand les élèves se répartissement volontairement en choisissant une activité parmi d'autres. A la limite, les enfants se regroupaient volontairement, en fonction de leurs motivations et non de leur âge ou de leur niveau. Ce furent là les situations les plus favorables.
En ce qui concerne l'école moyenne, les formules étaient encore plus diverses. D'un côté, il y avait les professeurs spécialisés dans les matières linguistiques, mathématiques ou scientifiques et d'autre part, les professeurs chargés des L.A.C. (Libres activités complémentaires). La programmation était établie en tenant compte de leurs goûts, de leurs disponibilités plutôt que de leur spécialisation.
Dans l'enseignement élémentaire, une circulaire sortie il y a trois ans, accorda au maître «complémentaire» la titularisation ce qui en fit un maître de plein exercice ayant les mêmes droits que l'instituteur considéré jusqu'alors comme le maître

Abandon de l'histoire traditionnelle pour une recherche sur l'histoire de l'homme

principal. D'autre part, les écoles à plein temps, au lieu de l'être à titre provisoire, devinrent alors, avec deux titulaires payés par l'Etat, des écoles à plein temps définitives.

Comment fut accueilli le plein temps par les maîtres les parents, les enfants ?

R.R.— Dans quelques centres importants, le plein temps correspondait à une forte demande sociale. S'agissant de la participation, on peut admettre que l'école à plein temps accorde aux parents le plus de possibilités de participer. Bien avant les textes de 1974 qui instituèrent les conseils de parents, l'école à plein temps connaissait déjà les réunions de parents, les comités de gestion au niveau du quartier. Le fait que l'enfant restait plus longtemps à l'école eut pour résultat de pousser les enseignants à prendre part aux réunions de parents. En conclusion l'école à Plein temps était celle qui assurait le plus de contacts entre parents et enseignants, d'autant plus que ce type d'école entrainait à faire des recherches sur l'environnement social et à intéresser le milieu à l'école.

Pour ce qui est des enseignants, les réactions furent variées. Les uns acceptèrent le plein temps par obéissance à la hiérarchie. Ce fut le cas des maîtres appartenant à la droite. La gauche, elle, était nettement pour cette initiative. On peut même dire que l'école à plein temps a mobilisé et soudé les enseignants de gauche. Il en est résulté une forte coloration politique de ces écoles. Certains les appelaient « les écoles rouges ». Dans les petites villes, il y eut une forte opposition à ces écoles, car dans ces milieux, l'Eglise catholique gouvernait en fait la vie scolaire. Ces équipes de maîtres du plein temps introduisaient dans les écoles la conception d'un pluralisme d'opinions qui inquiétait les milieux bien pensants et donc les gouvernements successifs de la Démocratie chrétienne. Il s'ensuivit un freinage de l'Administration sur ce terrain et un désintéressement croissant de sa part. Alors que ces écoles auraient dû faire l'objet d'un bilan officiel tous les deux ans, il fallut attendre dix ans pour qu'elle acceptât d'en établir un, et uniquement pour l'école élémentaire. Or de tels bilans étaient indispensables car les modèles utilisés, variés et spontanés, méritaient d'être confrontés. Non seulement pour leurs contenus et pour leurs résultats mais aussi par examen des modes d'organisation, des méthodes, de la formation des maîtres. Les cours de recyclage accordés aux maîtres furent, eux aussi, abandonnés.

Le plein temps est-il en danger ?

R.U.— *A la suite de ces restrictions, le plein temps n'est-il pas dans une situation périlleuse ?*

R.R.— Oui, d'autant plus que le succès de ces écoles nous a valu d'attirer les enfants en difficulté scolaire, les handicapés intellectuels. Le fait de recevoir ces enfants pouvait avoir un aspect positif, en cas de réussite mais il pouvait aussi entraver la marche de l'école en cas de formation insuffisante des maîtres. Par exemple, le fait d'accepter un nombre important d'enfants en difficulté pouvait avoir pour répercussion de faire baisser le niveau de l'enseignement. Certains en vinrent à préférer l'école traditionnelle parce qu'elle avait la réputation d'instruire davantage.

L'autre difficulté, aussi bien dans l'enseignement élémentaire que dans l'école moyenne est que l'enseignant, du fait d'un travail en équipe, doit être plus disponible, mettre en question sa propre expérience, faire face aux problèmes des élèves...

Le grand handicap du plein temps est dans le refus de l'administration d'organiser la formation continue des maîtres. Aussi, face à cette inertie, le M.C.E. a t-il organisé un congrès sur le plein temps. Ce congrès a été suivi d'un séminaire sur le même thème. Ce qui nous satisfait c'est que le syndicat (la CGIL) et les partis de gauche aient manifesté un regain de sensibilité à ce problème. Ils en ont reconnu les avantages, en demandent l'extension et des subventions plus importantes. Des pourparlers sont en cours, à ce sujet.

Flux et reflux

En 1974, l'Italie a connu un grand élan démocratique. Il y eut d'abord, lors du referendum, une majorité en faveur de la loi autorisant le divorce, loi attaquée par la Démocratie chrétienne. Un an plus tard, les élections municipales ont fait passer les grandes villes du Nord sous l'autorité des partis de gauche. Dans ce contexte, la gestion démocratique de l'école fut instituée. Les deux premières années, la participation des parents fut forte (40 à 50%). Il y eut beaucoup de naïveté de la part de la gauche à croire que la seule participation des parents allait assurer le changement de l'école. Or cette importante participation a été suivie d'un reflux massif pour différentes raisons :

1) La compétence des commissions scolaires n'a pas réellement été reconnue. La décision, en fin de compte, revenait toujours à l'Administration, le rôle des parents se limitant à un caractère consultatif.

2) L'Administration a eu tendance à réduire au maximum l'intervention des parents prévue par la loi.

3) Chez les enseignants, on a constaté une grande peur par rapport à l'admission d'ouvriers dans ces conseils scolaires. En effet, en 1975, dans les grandes usines, les ouvriers se rassemblaient pour discuter du fonctionnement des commissions scolaires et pour souligner l'importance qu'il y avait pour les ouvriers d'y militer. L'argument des enseignants était : je ne vais pas à l'usine pour dire aux ouvriers ce qu'ils doivent faire, pourquoi viendraient-ils à l'école pour critiquer son fonctionnement ? Mais cette grande frayeur est allée en diminuant quand les enseignants ont constaté que les parents ne venaient pas pour contester leur choix de manuels, d'exercices et de méthodes. Actuellement, on constate plutôt un désengagement des parents et une plus grande participation des enseignants à ces conseils. Malgré tout, une évolution importante s'est faite dans les esprits : l'instituteur n'est plus une espèce de substitut du curé qui dicte sa volonté aux parents. L'école entre dans le domaine politique et social : la route vers la décentralisation est ouverte.

Le temps plein et le M.C.E.

R.U.— *Le M.C.E. a-t-il fait des propositions de rénovation scolaire pour les écoles à plein temps ?*

R.R.— Avant la parution des textes officiels, le MCE, et au sein de ce dernier, Bruno Ciari, ont dénoncé le caractère sélectif de l'enseignement actuel. Faute de pouvoir s'attaquer aux programmes, le MCE s'est efforcé de démontrer qu'avec un temps de présence doublé, il était possible de recourir à d'autres méthodes d'apprentissage : Ainsi furent introduits la méthode naturelle d'apprentissage, le travail individualisé qui permettaient de tenir compte de la personnalité et du rythme d'acquisition des élèves. De plus,

avec des enfants de milieu défavorisé, il était nécessaire d'introduire de nouvelles approches : Le M.C.E. a proposé qu'on tienne compte du corps et qu'on développe une formation intégrale et non exclusivement intellectuelle.
A travers l'école de plein temps nous sommes arrivés à refouler la notation, par l'institution d'une note unique : pour le passage dans l'enseignement moyen, la note 8 sur 10 était donnée d'office à tous les élèves de la classe. Il s'ensuivit quelques ennuis pour les enseignants jusqu'à ce que l'Administration, en 1969, se décidât à supprimer la note chiffrée pour lui substituer une évaluation qualitative. Cette victoire, le M.C.E. peut la mettre à son compte.

La bataille pour l'école à plein temps fut liée aussi à l'abandon du manuel au profit d'une bibliothèque de classe mais surtout d'une «didactique de production de documents» car, entre temps, les éditeurs avaient fait un effort pour lancer des manuels plus progressistes mais ce qui nous intéressait c'était d'associer maîtres et élèves à la production de documents pour maîtriser le processus de l'information.
Une autre conquête fut le travail concerté des enseignants. Avant l'institution du plein temps, les enseignants du M.C.E. avaient l'habitude de se retrouver pour faire des programmations qui tiennent compte de l'éclatement de la classe en ateliers, laboratoires. Ce travail bénévole allait maintenant être pris en compte dans les heures de service. La structure scolaire allait aussi être modifiée à la suite des dispositions prises à l'égard des handicapés. La loi qui impose l'accès des handicapés dans les écoles élémentaires et moyennes ordinaires et qui prévoit pour eux des activités de soutien accorde un enseignant supplémentaire pour 5 handicapés. Les classes ne peuvent alors dépasser 20 élèves alors que les classes ordinaires ont pour nombre limite celui de 25. C'est surtout à l'école moyenne que cette acceptation des handicapés a posé problème, car ces enfants qui auparavant étaient consignés dans l'enseignement élémentaire, demandent maintenant, au sein de l'enseignement moyen, des attitudes et des compétences nouvelles chez les professeurs.

Après 1968, on s'est rendu compte qu'il fallait accorder plus de temps aux enfants mais dix ans après on se pose la question : A quoi bon plus de temps, si on ne l'emploie pas correctement. Avec Bruno Ciari, nous avons lancé une campagne pour un plein temps réellement éducatif. Beaucoup d'écoles en effet se contentaient de reprendre l'après-midi les activités de base du matin alors que les enfants réclamaient des jeux, des travaux créatifs, des sorties, du sport. Il fallait aussi tenir compte du rôle que pouvaient jouer les mass-média ce qui remettait en cause les modèles didactiques précédents.
Tout ceci nous amenait à concevoir une école du faire, de l'action, opposée à la passivité de l'instruction habituelle dominée par l'imprégnation et la répétition. Autrefois, on insistait sur la lecture, l'écriture et le calcul mais aujourd'hui il s'agit d'interpréter des messages donnés par les médias et de connaître les codes de communication. Cet apprentissage ne reste pas théorique, formel, mais conduit

Les enfants ont besoin de trouver des interlocuteurs.

à une production car la critique des mass-média exige une familiarisation avec leur production. Ainsi ce que Freinet expliquait à propos de l'imprimerie à l'école doit être étendu aux nouveaux moyens de communication.

Le plein temps a fait progresser notre mouvement

R.U.— *Il n'y a pas seulement eu approfondissement des techniques pédagogiques mais ouverture de l'école sur l'environnement...*
R.R.— Oui, dans la mesure où nous avons senti le besoin de sensibiliser les autorités locales, les ouvriers, les municipalités de gauche à l'école à plein temps. Sensibiliser comment ? En rendant ces partenaires accessibles aux enfants. En effet, pour entreprendre une étude du milieu, les enfants ont besoin de trouver des interlocuteurs, des instruments, des facilitations. C'est-à-dire que le milieu doit pouvoir les accueillir et les initier à ses problèmes. Cette démarche permet aussi à l'enseignant de s'impliquer dans la vie sociale, de ne pas être isolé. Le M.C.E. a conduit les enseignants à ne pas travailler seulement entre eux mais aussi avec des bibliothécaires, des travailleurs sociaux, des animateurs culturels. Cette fréquentation qui auparavant n'existait que sur le plan idéologique (par ex. dans un combat pour une école étatisée) s'est transformée en un consensus nourri par des activités locales.

R.U.— *Tu pourrais peut-être nous dire quelques mots de votre commission d'anthropologie culturelle...*
R.R.— Autour des années 70 nos recherches ont suivi deux pistes :
1) la linguistique : l'abandon de la grammaire traditionnelle, un peu statique, pour considérer la langue du point de vue socio-linguistique. Etude du rôle sémantique de la langue et de sa maîtrise en vue de la communication et non comme correction progressive de la capacité de communiquer.
2) l'anthropologie culturelle : l'abandon de l'enseignement de l'histoire autour d'un personnage politique et des institutions pour une recherche sur l'histoire de l'homme. Il s'agit de valoriser les cultures des peuples anciens à partir de la didactique des traditions orales. Cette démarche se fait aussi pour les peuples du tiers monde pour donner conscience aux classes dominées de leurs propres valeurs. En même temps on développe ainsi le sens de la relativité qui apporte l'esprit de tolérance.
Ces recherches ont pris le pas sur celles de mathématiques et de sciences parce que les terrains de recherche étaient plus riches, plus accessibles.
En 1975, on a assisté à une reprise des Techniques Freinet, pas tellement dans le sens de la maîtrise de ces techniques que dans celui de leur approfondissement politique et social. Ceci pour éviter que l'école ne devienne qu'un instrument de docilité, d'imprégnation. Nous sommes moins sensibles à la discussion des contenus et des méthodes qu'à la définition de modèles pratiques à usage social ou politique. Aujourd'hui la coopération éducative reprend avec force, non seulement dans les rapports entre enseignants et élèves mais également dans les propositions de formation continue des enseignants.
Ceci nous amène à proposer la réforme complète de l'éducation de base en l'unifiant par la réalisation d'un cursus progressif qui associe sur un même pied des enseignants dispersés jusqu'alors dans les maternelles, les classes élémentaires et l'enseignement moyen.
Nous essayons de définir un nouveau profil de maître qui comporte :
— la capacité de travailler avec d'autres maîtres.
— une vision pédagogique globale et pas seulement de spécialiste.
— mais en même temps des connaissances et des habilités dans un des domaines de l'enseignement obligatoire : langues, expression, logique et gestion.
— une capacité à construire avec les élèves un apprentissage à l'intérieur de ce domaine, en excluant les méthodes qui s'inspirent de Skinner et de toute forme de conditionnement. L'éducation que nous favorisons est celle qui permettra aux futurs adultes d'intervenir dans la gestion et dans la transformation de la société.

Propos recueillis par
Roger UEBERSCHLAG