

VOUS AVEZ DIT SYSTÈME ? ou d'une théorie/pratique à une pratique de théorie

« L'enfant s'épanouira au maximum dans une communauté qu'il sert et qui le sert. »

C. FREINET

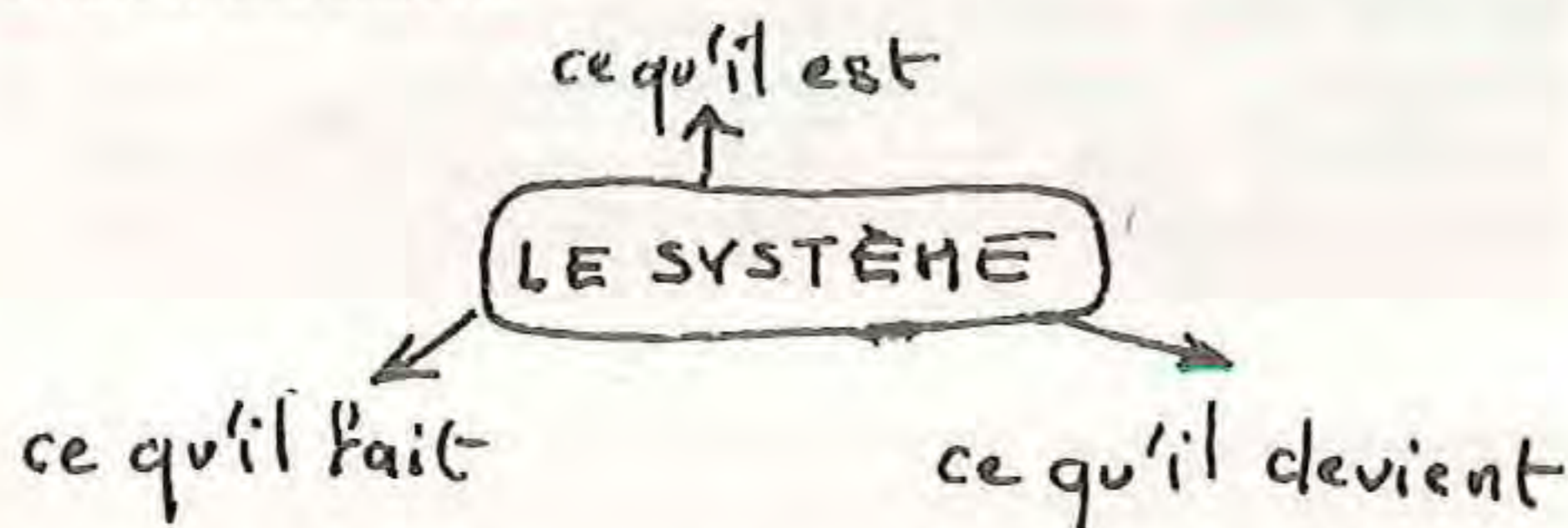
Dans une citation placée en exergue apparaissent les fondements de ce que nous appelons aujourd'hui la **systemique** : à savoir des **éléments** (élèves) en **interaction** avec leur **système** (ici la communauté-classe). A une époque où le terme de « systemique » n'était pas né, où le mot « système » avait un sens plus restreint qu'aujourd'hui, FREINET a eu le mérite de concevoir la classe comme un système, même si le mot n'a pas été employé par lui.

Qu'appelle-t-on un système ?

« Toute forme agencée d'activités dans un réseau tenu pour cohérent par un observateur quelconque ». (G. PASK).

Un système est identifiable (il est composé d'éléments repérables) il est en activité (il fonctionne), il est doté d'une structure susceptible d'évoluer dans le temps, en interaction avec son environnement (ou « écosystème ») et ses finalités propres.

Nous venons de définir trois axes pour aborder n'importe quel système : une cellule vivante, un organisme, une « niche » écologique, une théorie scientifique, une cité, un style, une philosophie, une classe...



En fait l'approche systemique s'intéresse surtout aux interactions entre les différents éléments ou niveaux de structuration d'un système, aux interactions entre le système et son environnement, plutôt qu'à la nature même des éléments ou du système. Ce qui la différencie de l'approche analytique classique, qui s'attache au contraire à l'étude des éléments et des systèmes en eux-mêmes (qu'est-ce qu'une cellule, anatomie du corps humain, classification botanique, etc.). Pourtant ces deux approches, bien qu'antagonistes et concurrentes sont complémentaires entre elles. Elles entretiennent de ce fait des relations complexes.

Un système est en relations permanentes avec son environnement. Ces relations consistent à échanger de l'énergie, de la matière, mais surtout, pour les systèmes sociaux qui nous intéressent ici comme le système-classe ou le système-école, de L'INFORMATION. Cette information, de même que l'énergie ou la matière, est utilisée par le système pour maintenir et revivifier son organisation (c'est-à-dire sa structure et ses fonctions) et la préserver ainsi de l'érosion, de la dégradation liées au temps. (Second principe de thermodynamique de Carnot-Clausius). Tout ce qui est perdu en énergie, matière ou information constitue l'entropie.

Ouverture, fermeture

Un système fermé, comme une étoile par exemple, est donc condamné à plus ou moins longue échéance à la mort par désorganisation progressive (explosion) ou par sclérose (implosion), puisqu'il ne peut régénérer son organisation par des apports extérieurs.

Il existe peu de systèmes totalement fermés, dans la nature ou dans la société, mais il existe une tendance à la fermeture.

Et on sait où mène l'autarcie d'une société, d'une civilisation, d'un couple, d'une classe... La sclérose guette aussi n'importe quelle théorie, n'importe quel système de pensée, mode de vie, type de pédagogie ou style d'expression...

Tout système naît, vit, meurt. Toute théorie scientifique naît, vit... et meurt. L'histoire des sciences est tout à fait passionnante pour cela. Un système d'explication de l'Univers (une cosmologie) comme le système du Grec PTOLÉMÉE, construit à partir d'observations, règne en maître jusqu'au moment où l'accumulation d'observations qui ne trouvent plus d'explications dans le système reconnu le font éclater. Un nouveau système, ou « méta-système »

est né qui, sans rendre pour autant caduques les données fournies par l'observation dans l'ancien système, les intègre dans une nouvelle représentation de l'Univers, qui prend en compte et articule dans un ensemble cohérent les nouvelles observations. Jusqu'à ce que d'autres observations éparses, marginales, « parasites », progressivement réunies dans un réseau explicatif fassent à leur tour éclater le système en vigueur...

Voilà pourquoi nous ne sommes plus au centre de l'Univers. Voilà pourquoi on parle de « révolution copernicienne » quand on déplace le site de l'observateur, quand FREINET par exemple déplace le centre de la réflexion pédagogique du maître et des contenus vers l'enfant et les techniques d'apprentissage...

Ce schéma de fonctionnement se retrouve dans l'évolution de n'importe quel groupe humain : échanges (objets, denrées, terres, femmes (eh oui...) bétail, techniques etc.), rôles de l'individu, hiérarchies et classes, institutions, rites, conflits, etc.

Perspective cavalière sur la sociologie des groupes

Un groupe humain quelconque (on pourrait élargir le constat aux tribus de singes) comprend au « centre » un noyau dur, conservateur, « intégriste », très structuré, hiérarchisé, rigide, relativement fermé, excluant les déviants à la « périphérie ». A cette périphérie justement on trouve des éléments marginaux, plutôt jeunes, des francs-tireurs, des déviants, peu structurés entre groupes avec des modes de vie et de pensée différents et convergents, plutôt « ouverts » et novateurs. Ce sont ces éléments marginaux qui, en contact avec d'autres éléments, d'autres modes de vie et de pensée étrangers, vont revivifier et régénérer le tissu social.

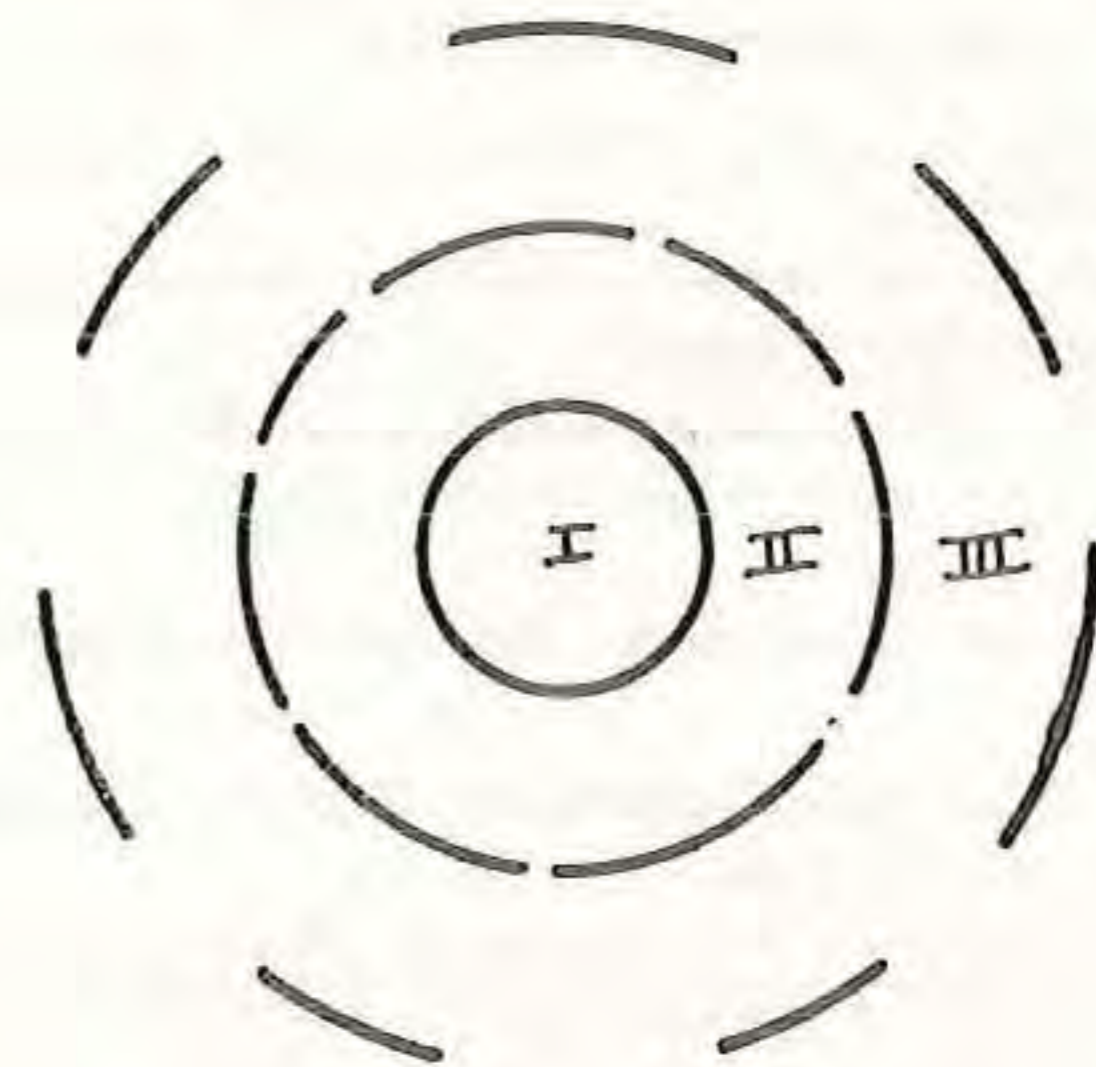


Schéma de structuration d'un groupe humain

Zone I : les conservateurs (conformisme, forte intégration, fermeture, convergence).

Zone II : intermédiaire (comportements variables).

Zone III : déviance et marginalité (ouverture, innovations, perméabilité, faible intégration).

Cette régénéscence passe entre autres par les modes : vestimentaires, musicales (influence des jeunes surtout), alimentaires (la vague « bio » post soixante-huitarde), culturelles (philosophies orientales après 68, marxisme et maoïste en leur temps, avant-garde), styles de relations (style « cool » contemporain par opposition au style compassé d'il y a quelques années), de vie (retour du naturel et du naturisme) etc.

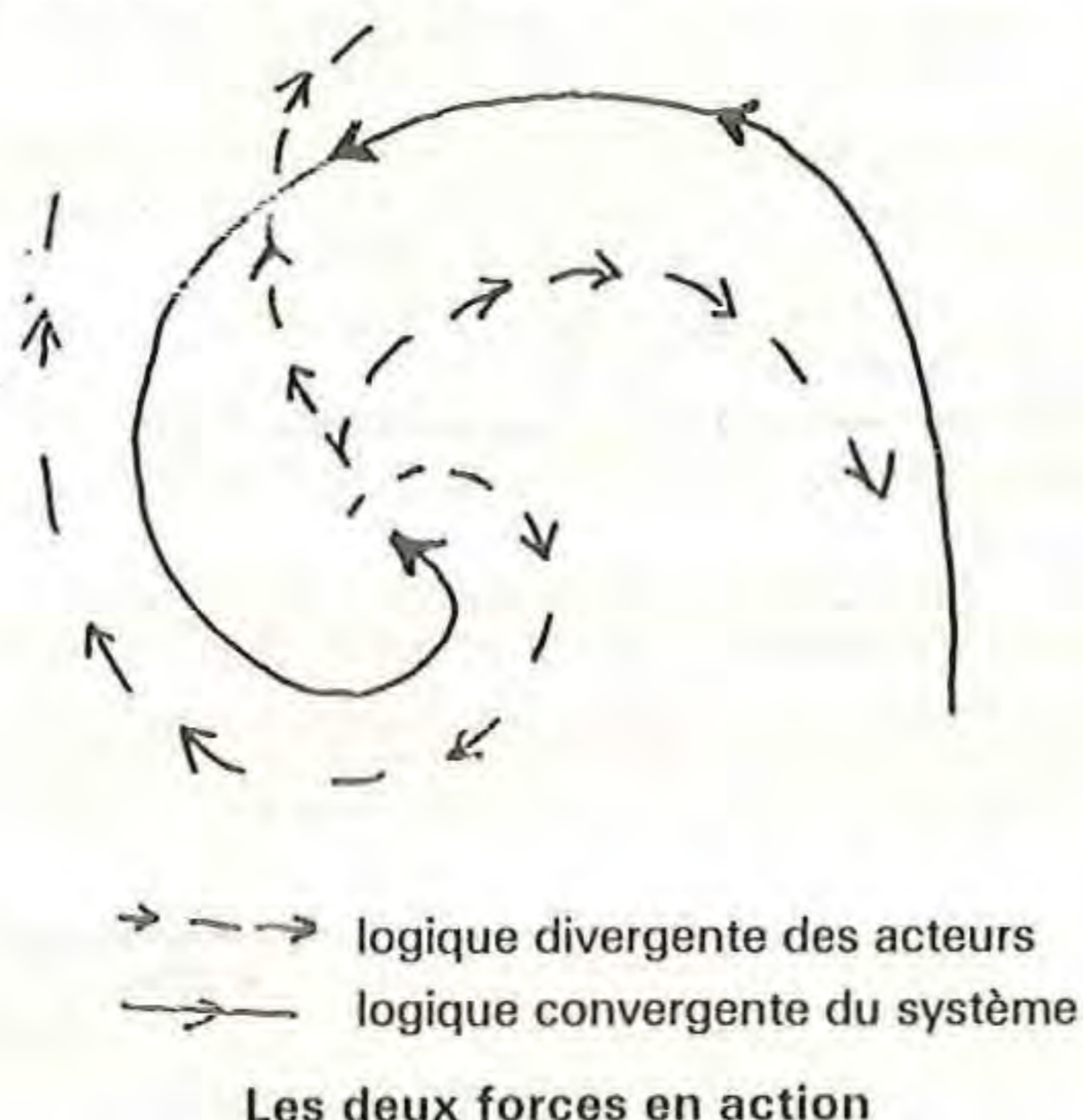
Les pratiques marginales sont peu à peu et en partie « récupérées » par le système qui les fait siennes. Loin de s'en défier il faut, selon le mot de P. ROSANVALLON « produire de la récupération à outrance ».

FREINET, mis en marge de l'institution « Education Nationale » en son temps, à cause de son non-conformisme et du caractère révolutionnaire de ses pratiques pédagogiques a pu développer, approfondir et théoriser son propre système éducatif en dehors du système officiel, quitte ensuite à être en parti récupéré par ce dernier, par le biais de certaines Instructions Officielles. Cette récupération est évidemment parcellaire et tronquée.

Entre le noyau central conservateur et les couches périphériques novatrices se place une couche intermédiaire qui sert à la fois de tampon et de tremplin aux échanges.

Il y a dans tout groupe social un jeu de forces et de flux (un jeu de ruses dit MORIN) : forces convergentes visant à une plus grande intégration dans le groupe, forces divergentes, anti-conformistes et par nature destructurantes. C'est un jeu complexe c'est-à-dire incluant à la fois la complémentarité, la concurrence et l'antagonisme entre ces forces. C'est ce qui fait la richesse, la

diversité mais aussi les risques de tensions et de crises du jeu social. Au niveau de la société de type occidental comme au niveau d'un parti politique... de l'I.C.E.M., ou de n'importe quel groupe départemental qui s'en réclame.



Si le noyau central et dominant devient trop dominant et trop contraignant pour les autres couches sociales il y a risque de conflit brutal (révolution).

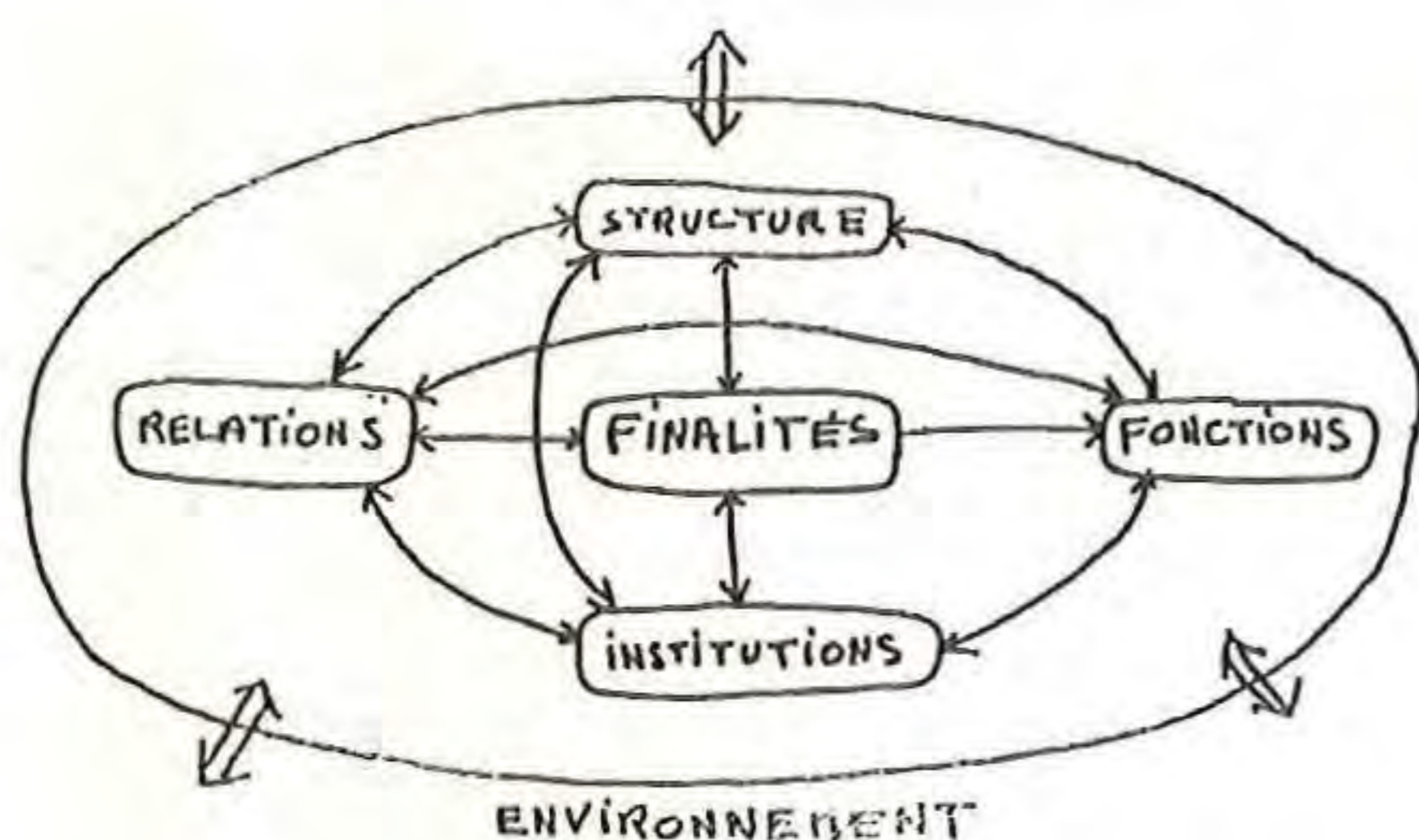
Plus un groupe est complexe, ouvert, plus il est souple et capable de s'adapter aux changements, aux perturbations, aux aléas que lui impose l'environnement. Plus il suscite de densité et de variété dans ses interactions, aussi bien internes qu'externes, horizontales que verticales, plus il permet de « jeu » (comme on dit d'un mécanisme qu'il a du « jeu ») plus il a de chance de surmonter ses crises internes, ses restructurations. Plus il a de chance de s'adapter et donc de durer.

Plus un groupe au contraire est rigide, hiérarchisé, fermé, pauvre en interactions horizontales, plus il est guetté par la sclérose, et plus il risque d'éclater par incapacité de s'adapter aux nouvelles données ou contraintes de l'environnement. (Cas des sociétés socialistes de l'Est, excepté la Chine peut-être). On se souvient qu'il a suffi d'une poignée de conquistadors décidés pour anéantir les empires pré-colombiens...

Il existe donc deux risques majeurs dans l'évolution d'un groupe : la mort par asphyxie ou sclérose (la « langue de bois » des partis ou des syndicats) ou l'éclatement. Si le groupe n'arrive pas à intégrer et gérer des apports nouveaux, si une influence extérieure devient hégémonique il y a risque de dilution, perte d'identité ou séparatisme (mouvements artistiques, micro-sociétés telles que villages ou quartiers, risques divers encourus par l'I.C.E.M. à différents moments de son histoire).

Il y a donc une nécessaire gestion de la diversité, de l'ouverture, de la complexité à élaborer et à réévaluer en permanence. La complexification et l'ouverture s'inscrivent dans la logique du vivant, de la cellule à l'homme, de la tribu à la métropole, cette logique doit être aussi celle d'une classe FREINET...

Tout se tient dans un système complexe, tout changement, toute action sur l'une des composantes du système se répercute sur les autres, d'où la difficulté et la complexité de le « piloter »...



Les « couples » de la systémique

L'étude des systèmes nous conduit en fait à concevoir, à revisiter et revivifier certaines notions-clés et les notions qui leur sont associées, à les articuler entre elles de manière complexe, à faire des « mariages » systémistes. Chacune des notions que nous allons passer en revue est complexe en elle-même et entretient des rapports complexes (à la fois concurrents, antagonistes et complémentaires) avec la notion associée.

Ainsi l'ouverture (relative) est indissociable d'une fermeture (relative elle aussi). Le changement est un phénomène complexe qui inclut l'invariance. L'autonomie suppose la dépendance, l'ordre n'est pas concevable sans le désordre, et réciproquement. La différenciation appelle l'unité, la spécialisation engendre aussi la polyvalence. La structuration d'un système passe par le maintien de zones pas ou peu structurées (zones de turbulences, de conflits, de déviance, de marginalisation) qui vont nourrir en complexité l'organisation, tant du point de vue des structures, des fonctions, que des institutions, amenant périodiquement une réévaluation des objectifs et des finalités. La rétro-action positive (amplification des phénomènes, des tendances, des divergences, des antagonismes, des différences) est nécessairement contrebalancée par la rétro-action négative (convergence vers un but ou des finalités communes). La stratégie des acteurs (individus agissant dans un système) n'est pas concevable hors du système dans lequel ils sont impliqués. Les différents « jeux » de ces derniers, qui cherchent toujours à gagner de l'autonomie par rapport aux autres acteurs et par rapport au système finissent par constituer un jeu collectif. Les effets positifs engendrent toujours des effets pervers, par-delà les intentions préalables... (instaurer la critique coopérative peut conduire à des formes de délation ou d'auto-censure).

Nous n'allons pas revenir sur le couple ouverture/fermeture si ce n'est pour préciser qu'au niveau d'un groupe humain cette ouverture est avant tout informationnelle. Un système ouvert ne se contente pas de gérer un flux d'informations en provenance de l'extérieur ou de l'intérieur. Il va intégrer ces informations à son organisation, provoquant des restructurations partielles ou importantes.

La lettre des correspondants peut apporter des changements dans l'organisation de la classe, de par les expériences qu'elle relate dans l'autre classe. Le Conseil de coopé, comme l'ont montré J. BAUD, F. OURY, le module « genèse de la Coopé », J. LE GAL et bien d'autres, utilise les critiques ou remarques des membres du groupe pour remodeler en permanence l'organisation de la classe, créer de nouvelles institutions, en supprimer d'autres.

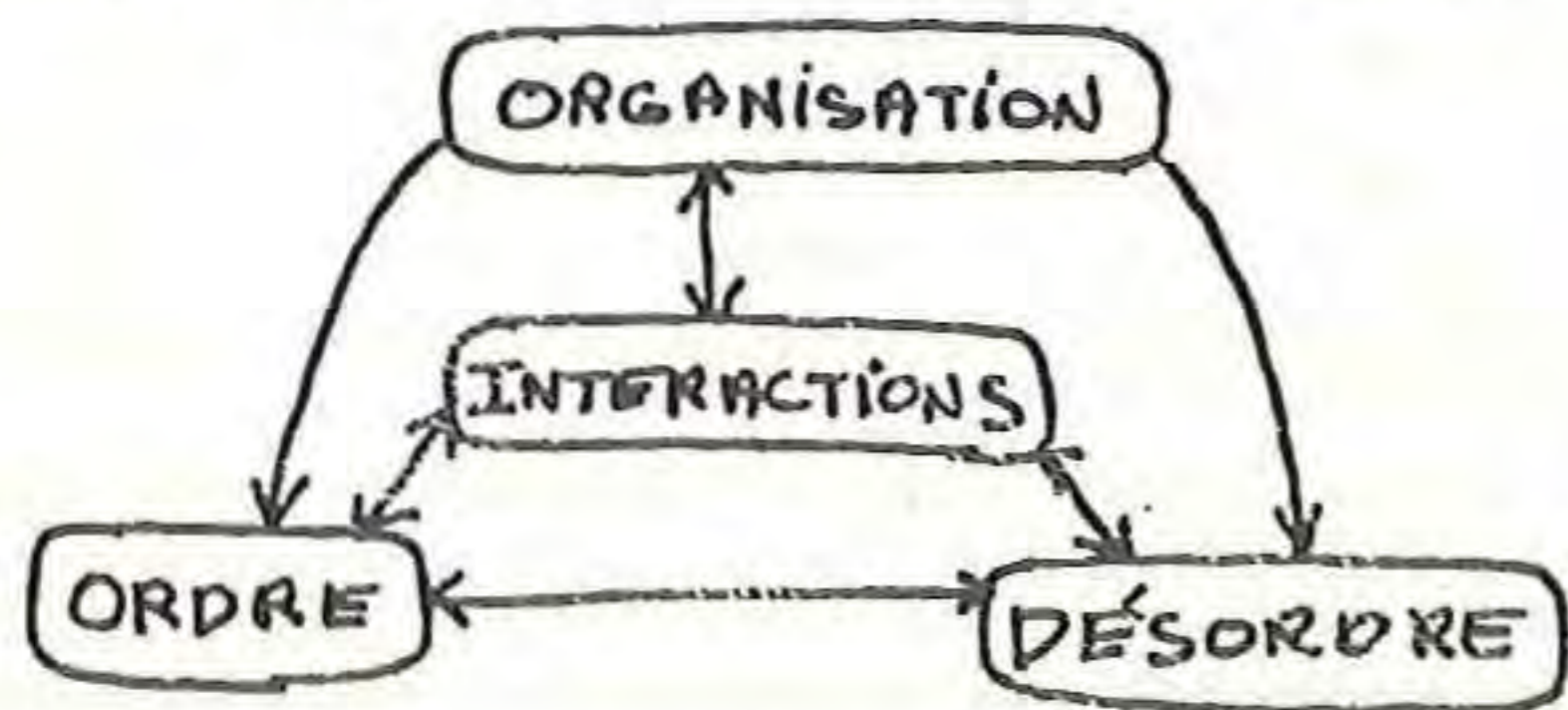
Les institutions elles-aussi naissent, vivent et meurent quand elles ne sont plus adaptées. Mais on peut imaginer (ou constater) un conseil se raidir sur ses institutions, les figer et les conserver telles quelles pour conserver son pouvoir, ou pour se conserver, tout simplement. Penser à la tendance bureaucratique de toutes les organisations. La bureaucratie c'est l'aboutissement normal de la fermeture, et de la sclérose qui l'accompagne.

J. LE GAL dans ses différents écrits (« Vers l'autogestion », « Mémoire et Organisation de la classe dans une expérience d'autogestion ») a très bien montré l'utilité des « déviants », des marginaux du système-classe dans le fonctionnement de celui-ci. La crise est partie intégrante de la logique du vivant. On ne peut faire l'économie de celle-ci. Toute restructuration (le mot est à la mode dans le langage du pouvoir) vaut son pesant de crise, et de cris... Toute crise génère du désordre, des tensions, de la violence, des conflits mais aussi un ordre nouveau, un nouveau monde avec de nouveaux rapports. Tout désordre porte en lui des perturbations et des risques de dérapage ou de dérives incontrôlables, mais également, parce qu'il met à jour des dysfonctionnements, tout désordre peut conduire à travers des prises de conscience à un sursaut salutaire...

En bref à travers le surgissement de ces aléas on peut voir comment un système par ouverture, par perméabilité à tout ce qui est par nature imprévisible peut surmonter ses contradictions, ses crises et s'adapter par complexification croissante. Les visiteurs d'une classe FREINET, susceptibles d'apporter avec leur présence un certain trouble dans la classe, peuvent aussi devenir, à l'invitation d'un groupe d'élèves mandatés, devenir acteurs du système-classe. Ce qui dans une classe traditionnelle est souvent source de bruit et de chahut peut devenir ici source d'enrichissement mutuel.

On le voit les possibilités d'ouverture sont très grande. Reste à

maîtriser ce qu'apporte cette ouverture. Mais ça, c'est à chacun et à tous d'élaborer des stratégies de gestion du système.

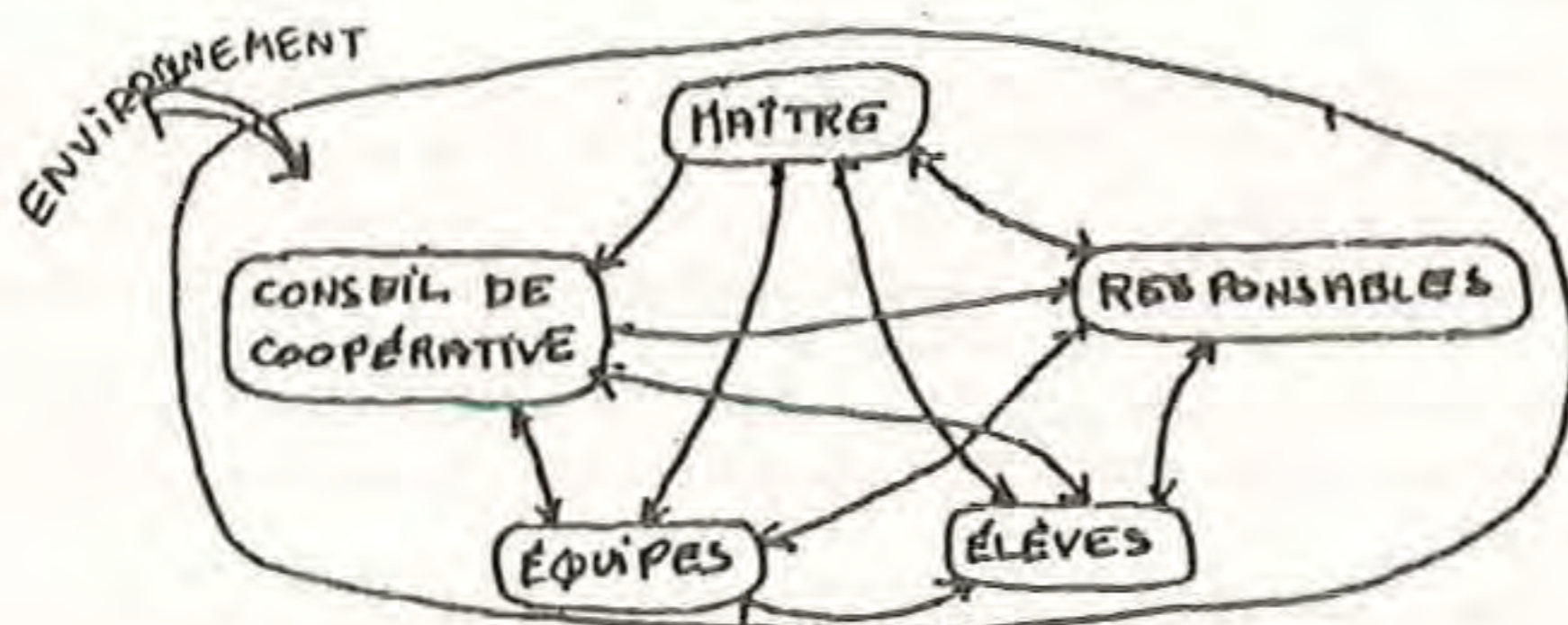


La complexité organisationnelle



Schéma d'évolution d'une organisation

Une classe FREINET a au départ tous les ingrédients de la complexité systémique : variétés des approches, diversité de l'organisation, (structure éclatée, plans de travail), respect des particularités, des individualités, des rythmes, richesse des activités, pluralité des systèmes de contrôle (auto-contrôle et hétéro-contrôles) et d'évaluation (Conseil), il serait dommage que cette complexité s'appauvrisse et aboutisse à une organisation et à un fonctionnement sclérosé. Seule échappatoire : se complexifier, toujours, rester toujours ouvert.



Les interactions dans une classe Freinet

J'ai pu constater, à travers ma pratique de titulaire mobile, que certaines classes « traditionnelles » (omniprésence et omniscience du maître) pouvaient fonctionner de manière relativement complexe : procédures de travail diversifiées et très minutieuses, sources de documentations diversifiées elles aussi, embryons d'institutions etc. Mais il arrive nécessairement un moment où elles butent sur une complexité de plus en plus difficile à gérer par manque d'autonomie des élèves. L'organisation de ces classes se rigidifie alors. Que le maître soit absent et tout risque de voler en éclat : impossible en effet pour le remplaçant de passer rapidement les démarches qui ont abouti à ces procédures de travail, flottement des élèves dont les témoignages sont contradictoires, bref ça cafouille et le maître-remplaçant tout autant sinon plus que les élèves. Déperditions de temps d'énergies de confiance... Tout fout l'camp !

La complexité aboutit nécessairement au travail autonome, à l'éclatement des responsabilités, à la diversification et à l'élaboration de procédures d'évaluation adéquates, à l'autogestion...

La classe-Freinet, système complexe inscrit dans la logique du vivant doit devenir hypercomplexe pour maîtriser sa complexité interne.

La démarche pour y parvenir sera nécessairement contingente, singulière, adaptée à chaque système-classe, en fonction de ses acteurs, de son environnement, de ses partenaires et de ses finalités. Cette démarche sera aussi nécessairement tâtonnante et cahotique... elle ne pourra faire l'économie des conflits, des aléas, de la déviance et des crises, dont elle devra au contraire se nourrir.

L'organisation vivante est une organisation bricoleuse.

La vision systémique apporte des éclairages et des solutions pour la maîtrise de la complexité de la classe, de l'école ou de tout autre entreprise humaine.

Attention toutefois à ce que la systémique ne devienne pas une systémite, ça se soigne, mais ce serait dommage !

En guise de prolongement à cet article à la fois trop long et trop court je vous propose une bibliographie restreinte mais lisible :

- MORIN (E.) : *Sociologie* (Fayard, 1984).
- Pour sortir du XX^e siècle* (Le Seuil, Points, 1984).
- La méthode*, Tomes 1 et 2 (Le Seuil).
- ROSNAY (M. de) : *Le macroscopie* (Seuil, Points).
- CROZIER (M.) et FRIEDBERG (E.) : *L'acteur et le système* (Seuil, Points).
- Collectif : *La nouvelle communication* (Seuil, Points).
- Changements : paradoxe et psychothérapie* (Seuil, Points).
- BOBICHON (R.) : *Le maître, sa formation et sa classe, essai d'approche systémique du point de vue d'un praticien* (thèse de maîtrise, 1982, chez l'auteur, 4, Montée Bonafous, 69004 Lyon).

Rémy BOBICHON
4 Montée Bonafous
69004 Lyon



L'EXPRESSION DRAMATIQUE MÉDIATION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ?

UNE TECHNIQUE DÉMARRE... UNE PROBLÉMATIQUE S'ÉLABORE...

Le départ de cette recherche est dû, en tout premier lieu, au désir de faire partager un intérêt, celui du jeu, de l'expression dramatique. A ce désir est venu s'ajouter le constat de « manques » chez les élèves auxquels je m'adressais alors : difficulté à s'exprimer, à communiquer, à accepter les autres ; comportement agressif ou repli sur soi-même.

L'école où j'enseignais était une école considérée généralement comme une école « à problèmes ». Elle accueillait beaucoup d'enfants de voyageurs « sédentarisés » ou de milieux du sous-prolétariat et du quart-monde qui présentaient souvent des retards scolaires importants.

Il est presque inutile de préciser que des pratiques trop traditionnelles rebutaient ces élèves, arrivant au cours moyen avec des années d'échec derrière eux. Je me suis donc tournée vers la pédagogie Freinet, introduisant, peu à peu, du travail plus individualisé dans la classe, un conseil et beaucoup d'activités d'ouverture vers l'extérieur, vers l'environnement des élèves (enquêtes, sorties,...). Des moments étaient réservés à l'« expression » plus poétique : nous en arrivâmes à interpréter des fables de La Fontaine puis à créer des sketches.

Constatant l'engouement des élèves pour ce genre d'activité, j'introduisis alors « l'expression dramatique » en lui réservant une plage de temps déterminée. Il faut noter que j'étais moi-même très intéressée par cette activité, à titre personnel, pour l'avoir pratiquée pendant mon propre cursus scolaire.

Peu après, débuta un décloisonnement, avec deux classes de perfectionnement, ayant pour objectifs une coopération entre nos classes et une ouverture sur la maison de quartier nouvellement créée. J'ai proposé d'animer un atelier « expression dramatique », les deux autres étant consacrés à « l'expression graphique et picturale » et à « la fabrication et le théâtre de marionnettes », ce dernier avec l'aide d'une animatrice. Les enfants de chaque classe étaient partagés en trois groupes, chacun allant dans un atelier différent, les groupes constitués « tournant » dans les ateliers, à raison d'un atelier par trimestre.

Au-delà des problèmes nombreux posés par la mise en œuvre de

l'atelier « expression dramatique », j'ai été amenée à m'interroger sur l'efficacité de cette activité :

— faire de l'expression dramatique à l'école, pourquoi ?

La pratique de l'expression dramatique « libère »-t-elle l'enfant, comme on peut le lire dans beaucoup d'ouvrages ?

Mais qu'entend-on par « libérer » ? S'agit-il d'un épanouissement physique, moral, affectif... ?

— Cette activité peut-elle contribuer à la lutte contre l'échec scolaire ? Par quels apports ?

UNE RECHERCHE (1) S'ENGAGE...

Ce n'est qu'au terme de deux années de pratique avec les élèves que j'entends parler de « théoriser sa pratique » (déjà un questionnement avait surgi : « faire du jeu dramatique, est-ce profitable aux élèves ? ») et des possibilités offertes par le D.U.E.P.S. (Diplôme Universitaire d'Etude de la Pratique sociale) mis en place par Georges LERBET, à l'Université de Tours. J'ai alors décidé de me joindre au groupe des instituteurs Freinet qui s'y engageaient.

La première année m'a permis de « débroussailler » le champ de recherche, sans pour autant tracer la route définitive. Cette route, ou plutôt ce chemin sinueux ne s'est précisé qu'à la fin de la deuxième année, après le recueil des données.

Avec des grilles d'observation, des questionnaires distribués aux parents, je pus établir un tableau des bénéfices plus ou moins apparents apportés par la pratique de l'expression dramatique.

	apports au niveau individuel	apports au niveau collectif
attitudes en classe	parle plus se sent plus en confiance	écoute les autres participation coopérative

Si les hypothèses n'ont été formulées, de façon définitive, qu'au début de la 2^e année, elles étaient présentes en filigranes dès le début du cursus D.U.E.P.S. Certaines ont été, par la suite, abandonnées, par manque de matière à exploiter (hypothèses sur la maîtrise du corps, sur l'effet direct de l'activité « expression dramatique » sur les apprentissages scolaires).

Les hypothèses définitives étaient les suivantes :

- la pratique du jeu dramatique en milieu scolaire :
 - favorise-t-elle la parole en classe ?
 - favorise-t-elle la communication avec autrui ?
 - favorise-t-elle la socialisation ?

Afin de vérifier ces hypothèses, un plan expérimental, pour l'année suivante, fut établi. Le fonctionnement des ateliers décroisonnés restait le même. Les observations en classe se faisaient à l'aide de grilles (interventions orales-émetteurs-récepteurs) lors de l'entretien du matin et du conseil.

Une observation plus fine de quatre élèves se faisait en classe et à l'atelier, quatre élèves présentant un retard scolaire, mal intégrés et ayant des problèmes de comportement. Des sociogrammes ont été effectués, en classe, chaque trimestre, et lors de l'atelier, au début et en fin de trimestre.

L'analyse des données recueillies a permis de faire émerger un certain nombre de points :

L'étude des grilles a fait apparaître des interventions plus importantes lorsque les élèves participent à l'atelier expression drama-

tique. Ces interventions décroissent ensuite lorsque les élèves ne participent plus à cet atelier. Les réseaux de communication s'établissent plus tôt entre les participants à cet atelier. Les leaders sont des participants à cet atelier et leurs interventions orales sont davantage tournées vers toute la classe que vers un récepteur précis.

L'étude des sociogrammes a fait apparaître un « rapprochement » entre les participants à l'atelier, pendant l'atelier, mais pas de transfert en classe. Les choix faits en classe ne variant guère après le passage à l'atelier « expression dramatique ».

L'étude des quatre cas : Le bilan général des quatre études de cas est que la fréquentation de l'atelier a eu un effet sur le développement de la personnalité des élèves : soit développement des interventions orales en classe, soit participation aux décisions au conseil, soit amélioration au niveau de l'écoute et du respect des autres.

Les hypothèses ont donc été vérifiées en partie, car quantitativement on ne peut qu'être prudent sur des conclusions tirées d'une étude portant sur un échantillonnage de 22 élèves. Qualitativement, l'évaluation manque d'une plus grande dimension dans le temps : il aurait fallu que les élèves continuent l'atelier plus longtemps et que les observations se poursuivent.

D'autre part, si des effets positifs de la pratique du jeu dramatique sont apparus, ils l'ont été dans un cadre bien précis — une seule classe — avec un fonctionnement bien précis.

Une autre personne, avec d'autres enfants, aurait peut-être abouti à d'autres conclusions.

Les bénéfices, que j'ai tirés personnellement de ces trois années de formation-recherche, ne sont pas négligeables : lectures, méthodologie, apprentissage de la rédaction d'un écrit... mais je demeure insatisfaite sur certains points. En effet, d'autres questions surgissent :

— les effets de l'action « expression dramatique » seraient-ils dus :

- au contenu même de cette activité ?
- à l'attitude de l'animatrice, très motivée pour cette activité ?
- à la structure du petit groupe ?
- au caractère peu habituel de l'activité ?
- à l'objectif terminal (fête) qui surgissait toujours au milieu du trimestre ?

— ces effets pourraient-ils devenir durables, alors qu'ils ne le sont pas après un trimestre de pratique ?

— seraient-ils provoqués par la reconnaissance, de la part des autres, d'autres capacités que le « scolaire » ?

Il est dommage que ces interrogations soient restées sans réponse et je déplore de n'être pas allée plus loin dans ma recherche pédagogique, car il conviendrait de tirer des conclusions plus précises concernant l'activité « expression dramatique à l'école ».

Les bénéfices personnels que j'ai pu retirer de cette recherche côtoient des interrogations qui constituent aussi une sorte de frustration :

— pour un praticien, l'enjeu en vaut-il la peine, car l'attention portée à un aspect de la pratique ne se fait-il pas au détriment de l'action éducative globale ?

— pour mieux parvenir à une action efficace ne faudrait-il pas mener plusieurs recherches, puisque nous sommes des « polyvalents » ? Mais quel en serait le prix, si on considère qu'il a fallu trois années de tâtonnements, d'efforts, d'investissement en temps et en argent (aucune aide n'a pu être obtenue par notre groupe, dans le cadre de la formation continue) pour répondre à quelques questions parmi toutes celles que je me pose.

Hélène CORVOYSIER

(1) La recherche menée par Hélène CORVOYSIER s'inscrit dans l'action de notre mouvement pour « une formation à la recherche par la recherche », en liaison avec l'Université et avec le R.H.E.P.S. (Réseau des Hautes Etudes de la Pratique Sociale). Cette action s'est concrétisée par la création du G.F.R. (Groupe de Formation et de Recherche) au sein de l'Institut des Sciences de l'Education (cf. le G.F.R., une expérience de formation à la recherche des praticiens Freinet, par Rémy BOBICHON, in « Praticiens-Chercheurs, 2, novembre 84).

La création du G.A.F.R.A. (Groupe Autogéré de Formation et de Recherche-Action de Nantes) en liaison avec l'Université du Mans, et l'engagement dans le D.U.E.P.S. à l'Université de Tours.

