

dans la classe

l'autogestion

UNIVERSITE DE CAEN
GROUPE DE FORMATION ET DE RECHERCHES

SOMMAIRE :

- I - Notre définition de l'autogestion pédagogique
par André MATHIEU
 - 2 - Historique de l'autogestion
André MATHIEU
 - 3 - Buts de l'autogestion pédagogique
André MATHIEU
 - 4 - L'école que nous voyons
Fernand ERNULT
 - 5 - Témoignages sur la pratique de l'autogestion
selon les niveaux scolaires
 - 5.1- En maternelle : Jacques BAUD
 - 5.2- En primaire : - 5.2.1 au C.P. : J.-P ROUSSEAU
- 5.2.2 au C.E. : Rémy BOBICHON
- 5.2.3 au C.M. : Gérard NEDELLEC
 - 5.3 - En classes spéciales: Yannick et Martine VINCE
 - 5.4 - Dans les classes du second degré : André MATHIEU
 - 5.5 - Chez les adultes : Eugène LAFORGE
 - 5.6 - A l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM)
André MATHIEU
 - 6 - Analyse des techniques autogestionnaires
 - 6.1 - Le Conseil : André MATHIEU
 - 6.2 - Le Plan de Travail : Jacques BAUD
 - 6.3 - Les Lois : Rémy BOBICHON
 - 6.4 - Programmation et Autogestion : Fernand ERNULT
 - 6.5 - La Correspondance Scolaire et l'Autogestion :
Yannick et Martine VINCE
 - 6.6 - L'Evaluation : Rémy BOBICHON
 - 6.7 - La Part du Maître : Gérard NEDELLEC
 - 7 - Les limites de l'autogestion : aspects psychopédagogiques :
Eugène LAFORGE
 - 8 - Conclusion I-les remises en cause : André Mathieu et
Jacques BAUD
 - 2-les questions qui se posent : Pierre FONKOUA
-

I - N O T R E D E F I N I T I O N D E

L' A U T O G E S T I O N P E D A G O G I Q U E

L'autogestion n'est pas une fin mais un moyen et ce serait une contradiction dans les termes que de vouloir imposer à tous un système dont le propre est de promouvoir l'autonomie.

Pour nous militants de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne nous retiendrons la définition suivante:

L'autogestion pédagogique est un système d'éducation de style communautaire dans lequel les enseignés prennent en charge leur propre formation et la vie du groupe qu'ils constituent. Le maître renonce à détenir seul le pouvoir de décision mais il demeure cependant un élément fondamental du groupe

I I - HISTORIQUE DE L'AUTOGESTION

André MATHIEU

L'idée d'autogestion n'est pas nouvelle puisque Proudhon Marx et Fourier en avaient déjà évoqué la possibilité. Expérience concrète en Yougoslavie depuis trente ans, l'application de cette idée avait déjà été tentée par la Commune de Paris et en 1917 en Russie par les Soviets.

Depuis vingt ans elle est en France sujet de controverses et de multiples définitions. Nous trouvons en effet au hasard des lectures et des discours autogestionnaires : autogestion, aotogestion projetée, autogestion institutionnelle, autogestion conflictuelle autogestion politique... Michel Rocard déclarait même au cours d'une récente émission télévisée qu'il préférerait au terme autogestion l'expression "socialisme de responsabilité".

Dans le monde de l'éducation c'est vers 1960 que le mot autogestion fait son apparition. On en attribue son introduction dans le langage pédagogique à Lapassade. Ce dernier souligne dans ses écrits l'origine marxiste de ce mot et demande que l'on ne le confonde pas avec cogestion car dit-il " ce sont deux termes contradictoires qui s'excluent mutuellement."

A l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne-Pédagogie Freinet) le mot autogestion est très rapidement repris au sein d'une commission de travail dont les recherches en la matière aboutiront à la parution d'un dossier "Vers l'autogestion" signé par Jean Le Gal et Pierre Yvin. Si Célestin Freinet n'a jamais utilisé le mot dans ses écrits il n'en disait pas moins en 1939 : " l'enfant et l'homme sont capables d'organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l'avantage maximum de tous." C'est du reste grâce à son impulsion que le mouvement qu'il a créé pourra comme nous le verrons par ailleurs fonctionner de façon aotogestionnaire.

III - BUTS DE L'AUTOGESTION PEDAGOGIQUE

André MATHIEU

Notre recherche, en tant qu'Educateurs Freinet, se situe dans le cadre de la mise en place d'une éducation populaire au service de l'enfant et non au service d'une société colonisatrice de l'enfant. Nous pensons que les enfants ont le droit de s'organiser en groupe mais cette capacité d'organiser, institutionnellement et matériellement, leurs lieux d'activité, de décider d'objectifs, de contenus, des techniques et des formes de leur travail ne peut être que l'aboutissement d'une longue expérience tâtonnée propre à chaque groupe. C'est pour cela que nos classes ne pourront être des modèles d'apprentissage de l'autogestion. Elles ne pourront être que des lieux ou des groupes bien définis essentiels de vivre, avec leurs contraintes et leurs contradictions une expérience empreinte d'un esprit autogestionnaire

Si nos démarches pédagogiques ne peuvent être figées dans une "méthode" elle poursuivent cependant les mêmes buts ambitieux: Nous voulons que les enfants puissent s'exercer :

- à parler et exprimer clairement leur pensée
- à écouter, comprendre et respecter l'autre
- à développer son esprit critique
- à devenir autonome et lucide pour agir sur son environnement
- à assumer les conflits (les ~~siens~~ et ceux du groupe)

Parfaitement conscients que nous ne ferons pas la révolution sociale par l'école, nous reconnaissons comme Lapassade (Cahier N°7 Autogestion Editions Anthropos) que "la valeur de l'autogestion pédagogique est essentiellement critique et que dans la société d'aujourd'hui elle est inacceptable et scandaleuse." Si nous rejoignons aussi le schéma classique de Marx disant que la destruction de l'Etat précède nécessairement et prépare le "self gouvernement" des travailleurs, nous refusons l'immobilisme dans l'attente du grand jour, et nous sommes persuadés que si les enfants d'aujourd'hui sont les hommes de la Révolution de demain, ils auront besoin de la parole, de leur esprit critique, de leur autonomie pendant et après la Révolution.

Nous ne voulons pas prédéterminer les individus et ne voulons en aucune façon imposer un dogme, fût-il de gauche, mais, nous pensons que nous devons comme le dit, un peu pompeusement, la Charte de l'Ecole Moderne "aider à la naissance d'un homme qui saura lutter pour une société dont la liberté, la fraternité, le travail désaliéné, seront les fondements d'une société d'où sera exclue l'exploitation de l'homme par l'homme."

L' ECOLE QUE NOUS VOYONS

Afin de situer un peu mieux notre propos sur l'auto-gestion pédagogique il nous paraît utile de rappeler, sommairement, les lignes directrices de l'analyse que fait l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Pédagogie Freinet) du système éducatif actuel. Le lecteur intéressé par une information plus détaillée à ce propos, pourra se reporter à la première partie du Projet d'Education Populaire du Mouvement Freinet publié chez Maspéro.

L'Ecole est porteuse des idées fondamentales qui sont à la base du système social, c'est une école d'Etat et à ce titre elle assume les fonctions reproductrices tant dans les domaines économique, idéologique que culturels .

La transformation du système éducatif ne peut être assurée par une amélioration du fonctionnement ou une démocratisation de l'accès aux sections supérieures, il faut plus c'est à dire remettre en question TOUT ce qui lui permet de reproduire les rapports sociaux de domination et d'exploitation: "Critiquer le système actuel ce n'est pas seulement condamner une structure, c'est refuser d'en être les complices". (P.E.F)

Une analyse attentive des problèmes sociaux du moment éclaire la problématique scolaire: ainsi le sectarisme qui s'exerce à l'égard des jeunes et des femmes, tant du point de vue de l'accès au travail que de l'accès aux prises de décision est un produit de la société que l'école est chargée de transmettre soit par persuasion (voir les manuels scolaires) soit par dissimulation: faire accepter la marginalisation, répéter les slogans qui entretiennent ou, mieux, renforcent la ségrégation sociale. A la rigueur il est acceptable, pour le pouvoir en place, que l'école reste neutre. Les mass média assurent le relais à travers l'information et la publicité qui se cotoient pour mieux se confondre et confondre; même l'éducateur avisé ne peut endiguer un tel déferlement.

Il est fréquent d'entendre rappeler que l'école doit se consacrer, pour l'essentiel, à la transmission du savoir, le rôle éducatif revenant à la famille. Nous le verrons dans les développements qui suivent, les choix pédagogiques au niveau des démarches d'appropriation du savoir débordent largement le cadre de qu'on appelait, il n'y a pas si longtemps, l'instruction.

L'école ne peut pas à elle seule changer la société, nous rejetons toute illusion pédagogique et nous estimons que le

combat actuel d'Educateurs Prolétariens doit s'inscrire sur les deux fronts: pédagogie et politique. Les propos qui précèdent ne laissent que peu de doute sur ce choix ceux qui suivent l'éclaircissent mieux encore.

L'explication des échecs scolaires par la ségrégation sociale n'est pas loin d'être reprise par tous, aussi bien dans le camp des tenants du système scolaire actuel que dans le camp de ceux qui en font la critique, même la plus sévère. Pour nous le problème des aptitudes ne nous paraît pas pédagogiquement fondamental. De ce point de vue, pédagogique, ce qui nous préoccupe c'est de savoir ce qui sera fait à partir d'elles. Bien qu'elle nous intéresse, la réponse théorique sur l'origine des aptitudes ne peut être attendue pour envisager déjà de faire face aux problèmes de l'échec et ce sur le terrain de l'école.

Tout aussi préoccupante nous paraît être la question de l'identité et du refus opposé à sa manifestation: refus qui vise l'appartenance à une classe sociale, l'appartenance à une culture régionale, l'appartenance à un sexe, à une classe d'âge. Coupé de ses racines l'individu n'a plus de prise, de repères dans ce qu'évoque l'école. Exclu, l'enfant perd rapidement tout espoir de réussir, d'être reconnu. L'hypocrisie du mérite, la référence à "l'effort" n'y changeront rien, pire elles ne feront que préparer l'intériorisation de l'échec, renforcer la mythologie du mauvais élève.

Comme celui de l'école "libératrice", le thème de l'égalité des chances nous paraît porter en lui une part de mystification. Cette réserve n'est pas en contradiction avec notre détermination à lutter contre les inégalités. Mais semblable de par les potentialités n'interdit pas le droit à la différence et le droit d'avoir toute sa place dans l'école comme dans la société. Ce qu'on peut craindre c'est que l'école continue d'accueillir et de traiter les enfants comme s'ils étaient semblables, comme s'ils avaient les mêmes références idéologiques et culturels, les mêmes vécus, les mêmes désirs, les mêmes rythmes. Il est temps que l'école cesse de traiter 60 % des enfants français comme des handicapés sous prétexte qu'ils ne suivent pas au même rythme que les autres une course d'obstacles dans un terrain qui leur est inconnu.

Nécessairement, le combat quotidien des militants de l'I.C.E.M. s'inscrit dans une perspective politique et sociale.

Il ne peut y avoir de révolution politique que sous-tendue par une révolution éducative et culturelle et c'est à celle là que nous travaillons sans tarder. Nous montrons chaque jour, dans nos classes quelles réalités nous mettons dans nos orientations éducatives car, "les paroles qui ne sont que des paroles sont presque des mensonges" (H. Barbusse)

Fernand ERNULT

Le titre à lui seul ferait sourire bon nombre d'enseignants ou administrateurs ... pourquoi pas auberceau ?

Cependant il est un fait que les enseignants du cours préparatoire constatent ; c'est la différence de comportement entre les enfants qui ont fréquenté les classes maternelles et ceux qui entrent directement au cours préparatoire . Rappelons en effet que l'Ecole maternelle n'est pas obligatoire .

Or chacun s'accorde à reconnaître que la formation reçue par un enfant de 2 à 6 ans est fondamentale . De plus, il faut bien savoir que l'enseignement qui est dispensé dans les classes maternelles est très différent en fonction des enseignantes .

Celles qui ont bâti un projet pédagogique allant vers l'autogestion , surtout si les enfants de cette maternelle doivent ensuite fréquenter une école primaire partageant le même projet, vont donc introduire un certain nombre de techniques pédagogiques qui vont constituer une démarche centrée sur les activités de l'enfant .

Si vous entrez dans une de ces classes , ne vous attendez pas à trouver des rangées de tables , ni une forme miniature de classe coopérative . Il ne s'agit pas d'imiter les grands mais de mettre en place progressivement , au rythme d'évolution des enfants , un certain nombre de conditions qui peu à peu vont amener l'enfant à réfléchir , à prendre la parole , à constater , critiquer , s'opposer même , et prendre des initiatives , faire même des propositions .

Tout ceci ne peut se faire sans la volonté de la maîtresse d'accéder à cette démarche .

Voici par exemple une critique des ateliers en grande section de maternelle (5 à 6 ans) .

- Il y en a qui tournaient en rond .
- Moi je trouve que c'est pas bien , ils font pas leur travail
- et puis y en a qui sortent tout le temps .
- oui et quand ils vont faire pipi , ils jouent dans la cour .

- Ils n'auront jamais fini leur dessin .
- oui , alors après il faut que quelqu'un les aide .
- Y en a aussi qui nous dérangent , ils savent jamais quoi faire , alors ils tournent autour .
- c'est vrai , jérôme m'a fait rater .
- Il y en a qui font trop de bruit alors on ne peut pas travailler
- on se trompe
- on veut être tranquille
- Il y en a qui n'ont pas rangé leur atelier .
- les pinceaux seront tout durs .
- Il faudrait montrer à la maîtresse ce qu'on a fait .

Il est très important que ces petites choses soient dites , Ces constats révèlent aux enfants leurs petits problèmes quotidiens . Ce sont de mini-bilans qui se répètent plusieurs fois par jour car l'enfant de 5 ans n'a pas encore les possibilités de mémoriser ses activités en fin de journée seulement . Il faut profiter de chaque fin de séquence pour effectuer ces mini-bilans .

On peut constater que les conflits sont très nombreux parfois même accompagnés de paroles ou de gestes très durs . Ici les états d'âme sont presque purs , tout au moins bruts .

Pour le visiteur , ces conflits peuvent apparaître comme un désordre , une sorte de laisser aller de la part de la maîtresse . Il me semble au contraire qu'ils sont utiles car ils permettent aux enfants une dialectique ouverte qui peut devenir saine . D'autre part , certains enfants ne s'exprimeraient peut-être pas sans ces accusations permanentes qui ont un rôle provocateur . Et de là partent souvent des idées , des propositions , des initiatives qui ont un rôle coopératif et créatif .

Par leur répétition , les constats de ces situations vécues vont converger vers l'élaboration de l'esprit critique .

Leur réflexion sur les activités passées permettra peu à peu une élaboration de la structure temporelle .

Leur participation active aux ateliers leur fera prendre conscience de l'espace et du matériel .

Paradoxalement ,on pourrait dire que c'est en classe maternelle où les enfants ont la plus grande possibilité d'exercer leurs facultés créatives permettant une démarche vers l'auto-gestion . En effet , le profil psychologique et sociologique de l'enfant de cet âge permet beaucoup de possibilités d'expression personnelle .

- les entretiens
- les histoires inventées ,
- l'expression artistique ,gestuelle .
- les remarques scientifiques .
- l'esprit de découvertes .

Les relations maîtres -élèves sont empruntes d'affectivité et les véritables conflits ne trouvent pas de solution dans la répression .Seule la motivation peut ancrer l'enfant sur un travail .

L'enfant n'est pas encore assujetti au groupe , sa critique va simplement vers l'autre mais peu à peu elle devient coopérante .

Jusqu'où peut-on aller dans cette démarche centrée sur l'enfant ?

Le plus souvent ,les maîtresses de maternelles ,malheureusement surchargées d'enfants (30 à 35),ne disposent pas suffisamment de temps de réflexion ou de temps disponible à accorder aux enfants à titre individuel surtout .

C'est dommage car dans le domaine de la recherche ,il y aurait beaucoup de découvertes à faire .

Ainsi un enfant voulait utiliser toutes les lettres d'une imprimerie . Il aurait fallu observer son tâtonnement ,l'ordre des lettres ,le regroupement ,l'association et voir comment il essayait de composer des mots .

Malheureusement ,les classes Freinet sont aussi chargées que les autres ,et cet enfant ne pourra pas d'une façon scientifique être observé Mais peut-être au cours d'un entretien bilan pourra-t-il au moins manifester son désaccord avec le manque de temps à l'atelier imprimerie et déjà cela paraît essentiel .

L'autogestion en Maternelle n'est ni un leurre,ni une réalité ; C'est sous l'aspect dynamique qu'il faut observer cette démarche et non faire des constats bien qu'il ne soit pas évident qu'un enfant sache moins s'auto-gérer qu'un adulte .

L'AUTOGESTION AU COURS PRÉPARATOIRE

Jean-Pierre ROUSSEAU

Avant d'entrer au Cours Préparatoire, l'enfant a pu ou passer par la Section Infantile, c'est le cas de nombreux enfants de milieu rural, ou passer par la ou les classes maternelles, voie plus courante pour les enfants de ville ou de petits centres urbains.

Dans ma classe, la majorité des enfants de Cours Préparatoire sont issus d'une Section Infantile. Ceux-ci ont été en contact avec ceux du Cours Préparatoire et même du Cours Élémentaire première année puisque dans une école à deux classes de milieu rural.

Partant du principe que tout enfant est unique, responsable de son travail, de ses actes, nous souhaitons et nous nous efforçons de faire en sorte que dès ses premiers pas "à l'école" celui-ci ait la possibilité de :

- s'exprimer librement,
- développer ses capacités potentielles,
- acquérir un savoir faire qui lui permettra d'accéder à d'autres connaissances.

Pour ceci, nous refusons donc d'imposer à tous les enfants le même rythme de travail. Simultanément, nous essayons de favoriser l'intégration de l'enfant dans le cadre d'une vie sociale coopérative.

Il y aura ainsi :

- communication avec les autres,
- échanges des découvertes,
- entraide des uns envers les autres,
- soutien vis à vis de la difficulté,
- encouragement vers une plus grande réussite et non plus lutte pour la suprématie, la domination.

Ces échanges sont des facteurs de développement, d'appréhension du milieu et d'intégration de l'individu dans le monde. Les échanges les différentes formes de communication entre les individus sont à l'origine de nouvelles découvertes, de nouveaux progrès par l'effet de feed-back.

Nous allons voir comment l'Autogestion peut se pratiquer dans une classe FREINET, et plus précisément au Cours Préparatoire à travers une journée de classe.

DEROULEMENT D'UNE JOURNEE DE CLASSE

- ENTRETIEN DU MATIN.

Cet entretien est mené par les enfants sous la présidence du responsable de la journée.

Le responsable de la journée aussi appelé dans la classe "Président du Jour" est choisi à tour de rôle. Ainsi chaque enfant de la classe sera responsable de la journée, une fois tous les dix-huit jours, puisqu'il y a dix-huit élèves dans la classe. Toutefois celui-ci pourrait être défini d'une autre façon. Le Président de Jour doit veiller à ce que le travail s'effectue dans le calme, le respect de l'autre, il doit aussi contrôler le rangement du matériel (outils, peinture, feutres,...

Qu'est ce que l'entretien? Les enfants proposent un sujet qui peut-être d'actualités, ou de tout autre intérêt; Il peut donc être à l'origine de travaux divers de la journée qui s'amorce. Mais parfois il peut être aussi à l'origine de travaux à plus longues échéances. C'est ainsi que l'information entendue et vue à la télévision sur une éruption volcanique provoque une recherche sur les volcans et sur le métier de volcanologue.

Chaque enfant fait part au groupe de tout ce qui a pu le préoccuper. Il peut ainsi apporter des documents iconographiques, des extraits de journaux ou tout autre document pour lesquels il a éprouvé un quelconque intérêt. Ces documents sont affichés sur un tableau mural où chacun peut les consulter par la suite.

- PREVISIONS DE TRAVAIL POUR LA JOURNEE.

Après l'entretien un moment est réservé par le maître pour noter les histoires que les enfants ont à raconter. Ces histoires sont inscrites sur un cahier que possède chaque enfant. Ces histoires, qui sont souvent des moments de la vie de chacun sont très importantes du point de vue de la connaissance de l'affectivité de l'enfant.

Après quelques semaines de classe, certains s'essaieront déjà à écrire leur pensée, et la vie sociale coopérative commencera dès lors qu'un camarade viendra apporter une aide si minime soit elle. Mais pendant quelques mois la part du maître sera primordiale.




Certains enfants dessinent, et le maître notera en regard du

dessin les explications de l'enfant, explications qui seront à l'origine d'un texte. Il est à noter que souvent l'enfant qui fait un dessin ne savait pas quoi dire ou comment l'exprimer oralement. Ce qui montre bien l'importance de la pluralité des moyens d'expression qui peuvent et qu'il est nécessaire d'offrir aux enfants.

L'enfant, une fois l'histoire racontée et écrite, l'illustrera et parfois ce sera là, source d'un nouveau texte. Nous retrouvons ici l'effet de feed-back que nous évoquions précédemment.

Chaque enfant a un plan de travail, sur lequel sont portées les activités possibles. Chaque activité est représentée par un signe distinctif facilement reconnaissable par les jeunes enfants qui ne possèdent pas encore la langue écrite.

exemple: écriture

	X
	X
	X

dessin

travail manuel

Chaque enfant choisit ce qu'il désire faire dans la journée. Il l'indique d'une croix, et lors de la vérification du travail il colore la case correspondant au travail effectué.

- UTILISATION DES TEXTES

Deux utilisations possibles des textes apparaissent:

- le texte est utilisé par l'auteur lui-même,
- le texte est utilisé par le groupe.

Si le texte est utilisé par le groupe il y a un choix qui se pratique.

Comment ce choix est-il fait? En fonction de quoi est-il fait? Nous reviendrons sur ces points plus loin. Voyons plutôt comment ces textes, ces productions enfantines, donc d'êtres que nous considérons comme unités à part entière, peuvent être intéressants pour l'acquisition non seulement de notre langue mais aussi pour la connaissance de l'enfant.

- LE TEXTE: BASE D'ACQUISITION DE NOTRE LANGUE.

Le texte est imprimé. Quels sont les avantages de l'imprimerie? L'enfant acquiert avec cet outil:

- une certaine latéralisation,
- une conception de la formation des mots,
- une meilleure communication avec autrui,
- une autre façon d'écrire les mots que par l'outil-main.

L'enfant va, petit à petit, s'approprier des mots et notre langue. Pour ceci, il faudra que le groupe s'impose des règles de vie. Ces règles se feront jour, lors des séances de travail mais seront formulées plus clairement lors des réunions de coopérative, où les enfants feront le point sur le travail. Ce sera tel ou tel enfant qui proposera de temps en temps de respecter certaines formes de travail (calme, silence...) mais aussi souvent le maître, surtout dans la classe du Cours Préparatoire. L'Imprimerie devra toujours être disponible et cela impose que le matériel soit toujours prêt à l'utilisation, donc propre et correctement rangé. Les enfants s'aperçoivent rapidement que les lettres doivent être à leur place dans les casses de façon à pouvoir les trouver sans erreurs.

Lors des réunions de groupe, réunion de Coopérative dans d'autres classes (CM2 par exemple) ils décident de certaines règles de vie qu'ils jugent utiles de s'imposer. De même des moments de rangement sont décidés.

exemple: - après l'impression d'un texte, les imprimeurs sont tenus de nettoyer et de ranger le matériel employé.
- le président de jour doit vérifier le soir avant de sortir si la règle a été respectée.

Ce travail individuel va engendrer un travail collectif. C'est en ceci que nous nous efforçons de faire en sorte que l'enfant tende vers une vie sociale coopérative;

- RÔLE DU MAÎTRE

Le maître a pendant cette période de la journée:

- écrit la pensée de l'enfant
- aidé les plus maladroits
- favorisé l'expression du plus timide
- aidé à expliciter des désirs.

Les incessants échanges entre enfants sont générateurs de découvertes et de création. Ceux-ci se produisent à tous les moments de la journée. Nous essayons ainsi au maximum de les favoriser et c'est selon "FREINET" "LA PART DU MAÎTRE". Par cette forme de travail l'enfant développe toutes ses facultés de réflexion, d'esprit critique et de récréation permanente, en ce sens qu'il y a récréation de la langue, l'enfant s'approprie sa langue, il en démonte les mécanismes pour les comprendre et les transformer.

En effet après l'acquisition d'un capital-mots les enfants

commencent à découvrir certains graphismes identiques entrant dans la composition de certains mots plus ou moins complexes. Après cette première étape, une seconde consiste en la découverte des sons. Toutefois il existe un perpétuel va et vient entre l'analyse et la synthèse.

- ACTIVITES D'EVEIL

Les textes sont aussi le point de départ pour des recherches avo-nous précisé plus haut.

Exemple: Texte d'un enfant sur les biches et les cerfs.

Ce texte a conduit à une recherche sur:

- les biches et les cerfs.
- sur la forêt selon les saisons.
- sur le travail du bûcheron.

Un jour un enfant amena des escargots. Après observation de l'animal ou plutôt pendant l'observation la maître note les remarques faites par les enfants et ainsi un merveilleux album fut élaboré. D'eux-mêmes, les enfants décident de faire des dessins représentant l'animal, ses déplacements. Ici, le rôle du maître fut d'intervenir tel un magnétophone et d'avoir des feuilles de carton glacé sur lesquelles il put inscrire les réflexions et remarques des enfants.

Avec ces recherches, ces albums, nous abordons un autre moment du travail du groupe: la correspondance.

- LA CORRESPONDANCE

Les premiers ne sont possibles que grâce au maître qui pendant les premières semaines aide l'enfant dans l'écriture de la lettre individuelle ou collective. Petit à petit l'enfant écrira sa lettre. L'aide du dictionnaire des Petits sera prépondérante pour l'enfant dans l'acquisition d'une certaine autonomie.

En retour dans les lettres reçues chaque enfant recherchera ce qu'il connaît. Là encore il y a appropriation de la langue par l'individu lui-même à partir de productions en prise directe sur la vie.

La fréquence des envois dans le cas de la correspondance classe à classe est décidée par les enfants. Dans le cadre de la correspondance naturelle le rythme est différent selon les enfants et une plus grande liberté est donc offerte. Toutefois ceux-ci sont obligés de s'imposer une certaine discipline pour que les envois aient une certaine régularité, pour que la présentation des lettres soit acceptable pour les autres enfants que sont les correspondants. L'enfant doit donc acquérir la possibilité de s'exprimer clairement, mais aussi comprendre et respecter l'autre.

- LES MATHÉMATIQUES

En mathématiques c'est à partir des problèmes ou des situations devant lesquels se trouvent les enfants que l'acquisition peut avoir lieu.

exemple: Dans un courrier les enfants ont reçu un graphique sur lequel étaient inscrites les tailles des correspondants. Ils décidèrent de se comparer à leurs correspondants.

Le concept de plus petit ou de plus grand fut ainsi acquis

- LA RÉUNION DE COOPERATIVE

Chaque samedi les enfants se réunissent. Pour cela, ceci, ceux-ci ont décidé de placer leur table en cercle ou plutôt en ovale étant donné les possibilités de la classe. Pendant cette réunion chacun fait part des griefs qu'il a contre tel ou tel camarade et cette partie de la réunion est bien souvent la plus importante d'un point de vue du temps. (mais sans doute l'est-elle aussi pour les enfants de cet âge?) Elle dure bien souvent la moitié de temps.

C'est aussi un moment où on décide de respecter ses camarades en essayant de ne pas utiliser les injures, de ne pas se battre, de ne pas se moquer de son voisin.

Une partie du temps est consacré:

- au bilan de travail de la semaine écoulée.
- à aux souhaits de travail de la semaine à venir.

Comme les enfants du Cours Préparatoire ne peuvent pas prévoir un travail à longue échéance, chaque matin ceux-ci décident de certaines activités manuelles ou artistiques, ou de recherches en groupe et avec l'aide du maître.

- CONTRÔLE

Deux fois par trimestre un contrôle se déroule. En lecture et en poésie les enfants lisent ou disent leur texte devant le groupe classe. Il y a comparaison des expressions individuelles et donc appréciation suivant trois critères: Bien - Moyen - Insuffisant. Le maître peut affiner l'appréciation proposée.

sons	A X.	B Y
a	x	
au	x	x
e		x

Sur un tableau collectif sont portées les acquisitions de chaque enfant, on peut ainsi suivre la progression de celui-ci et l'enfant suit également son évolution.

5.2.2. L'AUTOGESTION AU CE

Rémy Bobichon

Témoignage : les premiers jours de classe ...

Rentrée 79 : nouvelle classe (locaux rénovés, mobilier neuf, tables collectives...)
nouveaux élèves, c'est la première année de fonctionnement du regroupement pédagogique intercommunal ... 27 élèves, 18 garçons 9 filles, dont 3 "anciens".

Judi 13 septembre : les enfants débarquent du car qui effectue le ramassage scolaire. Quelques parents les accompagnent, curieux de voir une "autre" école. Autre car les rumeurs vont vite et le bruit court que celle-là n'est pas comme les autres. Cœur discrète de soufre peut-être. La pédagogie Freinet doit sentir quelque chose...

Mise en route : après un bref contact, quand chacun a fini par se trouver une place je me présente et informe rapidement les élèves sur les "conditions" dans lesquelles ils vont travailler cette année. Je leur explique le rôle que j'entends jouer : me limiter à répondre à leur demande et de préférence aux demandes formulées par un groupe. J'accepte d'organiser les activités si plusieurs élèves se mettent d'accord pour en démarrer. Je fournis le matériel et les conseils d'utilisation demandés. Je leur demanderait également de temps en temps de suspendre leurs activités pour un rapide point sur la situation. Je précise tout de suite les quelques interdits : sortir de la classe sans raison ou a fortiori de la cour durant les récréations, se battre ou échanger des grossieretés, abîmer le matériel. Je leur rappelle également les contraintes externes : parents et institutions... Avec le "syndrome" de la rentrée ce premier contact se passe dans le calme et l'attention -voire la tension- la plus complète. Mais quelles peuvent en être les répercussions ?...

Chacun se lance fébrilement dans une activité personnelle, lecture le plus souvent ou dessin. Les trois anciens sont allés chercher des fichiers d'opérations et s'installent. Le matériel de la classe est disponible sur des étagères ou dans les armoires. Un élève semble savoir se servir d'une imprimante et d'un duplicateur à alcool. 3 élèves passent par l'atelier "décomposition" de l'imprimerie. 2 choisissent de tirer un dessin au duplicateur, ils en tirent une dizaine d'exemplaires qu'ils distribuent. Puis ils tirent d'autres dessins et affichent au tableau un exemplaire de chaque sur mon conseil. Après 1h30 de classe je propose d'exposer sur mon bureau les premières réalisations : 3 avions colorés - 1 femme dessinée puis découpée, 10 dessins terminés qui sont "critiqués" c'est-à-dire discutés de façon critique, puis affichés. Je propose qu'on choisisse les trois meilleurs par vote à main levée.

À une question posée sur l'heure de la récréation je propose au groupe de décider sachant que la durée réglementaire est à l'an

quart d'heure. La classe choisit la durée d'une heure parmi plusieurs propositions. Quelques élèves objectent que c'est trop long... Il ne restera plus que quelques élèves (4 ou 5) au bout d'une heure de récréation. Les autres sont rentrés et s'occupent diversément. Les premières propositions, maintenant des "anciens" concernent les fonctions : proposition pour qu'il y ait un responsable chargé de la propreté des toilettes, un autre pour exclure les élèves bruyants de la classe afin qu'ils fassent des "tours" de cour. Les responsables sont élus parmi les volontaires. La sanction est votée également à partir de plusieurs propositions. Je me charge des opérations de vote en me donnant pour fonction d'assurer le secrétariat. La matinée se termine ainsi.

L'après-midi la question du bruit est à nouveau posée, plusieurs élèves viennent me trouver en réclamant le silence. Je demande à ce qu'on discute de ce problème et que l'on propose d'autres solutions que celle trouvée le matin qui s'est avérée inefficace. Aucune décision n'est prise si ce n'est de parler à voix basse... L'effet en est limité... La quasi-totalité des élèves ont feuilleté ou lu au moins une fois dans la journée, certains même une grande partie de la journée. La récréation de l'après-midi dure 20 mn après discussion et vote. Un responsable est désigné pour rappeler l'heure (entrée, sortie, récréations).

Une heure avant la sortie je propose une réunion de synthèse de la journée passée. Je propose que chacun énumère ses activités de la journée et présente éventuellement ses réalisations qui seront discutées collectivement. Un élève se propose de donner la parole.

Au terme de cette première journée un bilan peut être dressé. Les élèves qui sont arrivés cette année se connaissent presque tous l'an dernier à l'exception des 3 "anciens". Il y a donc déjà un embryon d'esprit de groupe. Ce sont des élèves dans l'ensemble assez curieux, entreprenants, expansifs, plutôt agités et nerveux. Ils sont déjà capables de s'associer à plusieurs pour réaliser un projet commun à court terme. C'est un premier pas dans la socialisation. Le rôle des anciens élèves est très important dans une classe qui se veut en marche vers l'autogestion. Ils accélèrent les processus d'organisation, de structuration du groupe, de fonctionnement. Sans eux le tâtonnement est beaucoup plus lent et cela peut poser des problèmes dans une classe à un ou deux cours, alors que les élèves du cours supérieur doivent changer de classe en fin d'année, le maître doit alors souvent procéder à des "forçages" doux pour éviter des tâtonnements trop longs ou peu utiles.

Les écueils à éviter en ces débuts d'années sont principalement des "discours" trop longs ou mal agencés, ou trop répétés. Le maître doit si possible se garder d'intervenir à tout moment, réservant ses interventions pour des moments courts et bien placés, pour essayer d'en tirer la plus grande efficacité. Il essaye de limiter ses interventions à tout ce qui touche à l'organisation, le fonctionnement, sans empiéter sur la nature des activités. Il cherche également à donner au groupe une image de lui-même par des interventions ponctuelles. Il se garde de trancher les conflits, les demandes personnelles. Il refuse certains rôles, celui de maître traditionnel notamment, qui est là pour donner

On s'aperçoit également au terme de cette première journée que l'on trouve en germe les premières institutions de la classe, qui ne demandent plus qu'à être formulées pour être discutées, puis décidées. Ainsi l'élève qui a proposé de donner la parole, lors de la synthèse du soir, a joué l'une des fonctions du "président". Les premiers "responsables" ont été choisis, leur rôle a été précisé. Une organisation encore très primitive a été mise en route : horaires des récréations, discussion des productions de chacun, "réunions", synthèse du soir. Le problème du bruit, d'un ordre nécessaire pour pouvoir parler chacun son tour et de façon à ce que tout le monde écoute a été posé pour tous. Il est évident que de nombreuses attitudes "soviétiques" persistent, sanctions proposées, joie non dissimulée pour certains de ne rien faire et de le montrer, chahuts discrets etc.

Le maître qui ne se prétend pas non-directif reste à l'écoute du groupe, prêt à intervenir sur demande, prêt également à rappeler le groupe à certaines réalités.

Vendredi 14 septembre :

Un élève choisit d'expérimenter une "machine solaire à pop-corn" en fait un mini four solaire. Il installe un miroir dans la cour, face au soleil, miroir sur lequel il a collé un fil de cuivre relié à une cuvette en plastique dans laquelle il a mis des grains de maïs...avec du papier, des herbes sèches qui devraient flamber. Au bout d'un quart d'heure d'attente sans succès il place une vitre sur la cuvette. L'embrasement se faisant toujours attendre il place alors une feuille de papier d'aluminium sous la vitre... L'invention est présentée au groupe qui discute, examine, émet des opinions, propose des solutions. L'après-midi sera consacrée à des expérimentations avec le soleil : enflammer un brin de paille avec une loupe etc. Sur sa proposition l'"inventeur" dessine son four sur un cahier, il le montrera à ses parents. Le duplicateur à alcool a fonctionné presque toute la journée, tous les dessins ont été suspendus et discutés. Je propose au groupe de coller les dessins réalisés dans un grand cahier, sur lequel on écrira la date et ce qui a été fait dans la journée. Proposition acceptée. Il est décidé qu'il y aura chaque jour deux élèves chargés de remplir le cahier. Les équipes sont faites, un ordre est choisi. Un élève, nouveau, propose qu'on élise un "chef" de classe... Il est décidé qu'on changera chaque semaine le "chef" de classe. On dresse la liste des volontaires. Plusieurs propositions sont faites pour faire respecter le silence, elles sont essayées successivement : tours de cour, parler à voix basse, demander le silence en levant les doigts... Celui qui le premier s'est servi du duplicateur accepte sur sa proposition d'initier ceux qui le désirent. Idem pour l'imprimerie. Une liste de projets (faire de la musique, du calcul, de la gymnastique) est écrite au tableau.

Je fais quelques remarques au groupe : propreté des lieux à respecter. Coût du matériel utilisé (clichés hectographiques, alcool etc.)

La réunion de synthèse a lieu à la même heure que la veille. Les réalisations (dessins, feuilles d'opérations, découpages, collages sont nombreuses). Certains élèves cachent mal leur angoisse

de "ne rien faire". "Je propose que l'on fait du travail" demande un jeune élève de CE1. Je renvoie la question au groupe en lui demandant ce qu'il en pense, et en demandant à chacun d'énumérer ce qu'il considère comme un travail : "j'ai fait des observations au microscope" "on a fait de la lecture" "moi j'ai fait des opérations" "j'ai fait de la copie" "T. a fait une expérience avec le soleil" "j'ai fait un texte" "moi aussi" "et le dessin c'est pas du travail ?"... Je sens à travers les élèves inquiets, l'angoisse de leurs parents. Cette angoisse est compréhensible du fait que l'image qu'ils ont de la classe à travers le récit de leurs enfants ne correspond chez eux à aucun schéma de classe à l'image de celles qu'ils ont connus étant jeune, d'où leur désarroi quand leur fille leur raconte qu'elle a passé sa journée dans les bois à faire des cabanes, ou telle autre qui a passé son après-midi sur la balançoire ou tel autre qui ne fait que du dessin... En fait ces récits sont eux-mêmes inexacts, l'enfant racontant naturellement ce qu'il lui vient en premier à l'esprit, donc l'activité dans laquelle il s'est sans doute le plus investi (activités physique ou ludique, le plus souvent). Les enfants pensent rarement quand ils arrivent dans une telle classe à raconter ce qui est commun avec les autres classes, ils sont plus marqués par l'inhabituel ici ce qui ne leur semble pas scolaire : faire du dessin, ou de la gymnastique. L'instituteur doit tenir compte de l'image que se font les parents (et ses élèves) de l'école s'il ne veut pas s'exposer à de graves dangers il y a toujours danger en effet à vouloir détruire trop rapidement une image... Tôt ou tard les parents, désorientés se retourneront alors contre lui ainsi que ses élèves. Le maître n'a pas intérêt à vouloir brûler sa propre image en effigie...

Pour plus de détails sur le démarrage d'une classe en pédagogie Freinet nous renvoyons le lecteur au livre de C. FOCHE et F. OURY : "Qui c'est l'conseil ?". Il y trouvera notamment le compte-rendu de nombreux "conseils" de coopérative, institution-clef d'une classe qui veut se donner les moyens de se gérer elle-même. Le tâtonnement expérimental du groupe pourra paraître long à certains. Il est difficile de brûler certaines étapes si l'on veut que les élèves conservent la trace d'une démarche autogestionnaire trace sur laquelle nous espérons que d'autres expériences passeront. L'autogestion est un processus long et incertain, on ne peut se baser sur aucune autre expérience pouvant servir de modèle. Tout est à découvrir et à inventer. Peut-être trouvera-t-on au bout de cette route tortueuse le fantôme de la liberté ?... Nous emprunterons à Freinet cette phrase de conclusion (provisoire bien entendu) : "Quand on repose les problèmes, lorsqu'on ne se contente pas d'emboîter le pas, lorsqu'on critique et qu'on essaie d'améliorer : on est toujours sur la bonne voie !"

Gérard Nédellec

*- ○ *

La pratique quotidienne de la classe repose sur certains principes pédagogiques qui peuvent évoluer en fonction des conditions du moment, de l'expérience ou de la non expérience de l'éducateur, et surtout des éléments de la situation éducative: les enfants.

La classe est comparable à un orchestre dans lequel chaque instrument doit se faire entendre sans pour cela couvrir les autres. Parfois, un instrument a envie de s'exprimer tout seul: c'est le solo. L'éducateur peut être le maître qui détient seul les pouvoirs de décision. Il peut aussi être un élément de la classe, élément prépondérant, essentiel, un guide plus qu'un censeur, le catalyseur de toutes les énergies, celui qui sent les choses avant qu'elles n'arrivent.

Parmi les éléments de la situation, éducative, l'enfant occupe une place privilégiée puisque c'est de lui et de sa formation qu'il va être question pendant toute sa scolarité. Il a le droit de prendre part à cette formation et de ne pas être un sujet passif, un sac dans lequel se déverserait le savoir. Il s'agit de l'amener vers une plus grande compréhension des choses en le laissant s'épanouir, de lui apprendre la liberté en lui faisant prendre conscience de la vie en société et en démontant le mécanisme de l'assujettissement à l'agression continue qui nous entoure (Je pense au matraquage de la publicité devant lequel on ne peut pas rester indifférent), de lui faire développer son esprit critique, d'en faire un individu libre, responsable, autonome.

J'ai une classe de C.M 2 dans une école de trois classes, elle-même rattachée à un syndicat scolaire dans lequel les différents cours sont disséminés dans des écoles différentes. Les enfants arrivent chez moi après être passés par les autres cours dans lesquels on ne les fait pas participer beaucoup à la vie de la classe, dans lesquels on ne bouge pas, on ne parle pas, on écoute le maître. Les enfants qui arrivent chez moi ont donc pris des habitudes de passivité. Il n'est pas question de leur dire en début d'année: vous êtes libres, car au lieu de les libérer on les enfermerait dans une liberté de laquelle ils ne sauraient que faire. La prise de conscience par les enfants de leur réalité doit être progressive.

Mais ce qui compte surtout c'est d'instaurer dans la classe un autre esprit que celui qui existe. Il faut transformer les relations maître-élèves afin de faire disparaître cette passivité et d'utiliser cette énergie qu'ils manifestent par une agressivité latente afin de débloquer la situation. Cela ne se fait pas si vite qu'on ne le pense. Mais c'est la première partie du plan qui consiste à faire prendre aux enfants conscience du fait qu'ils ne sont pas des objets, que la vie de la classe est leur affaire et que rien de constructif ne peut se faire sans eux. Cette première étape est importante car c'est d'elle que dépend le succès ou l'échec. Il y a rarement échec proprement dit mais le succès peut être plus ou moins net, plus ou moins nuancé. C'est dire qu'on arrive à une plus ou moins grande prise en main de la classe par les élèves, à une plus ou moins grande autonomie. Cette période peut durer longtemps, il ne faut pas être pressé.

Mais pour arriver à transformer le climat de la classe et faire en sorte que les élèves se sentent concernés, il existe différents moyens qu'on peut mettre en oeuvre.

Il y a toujours quelques redoublants de l'année précédente. Ils jouent, sans s'en rendre compte, le rôle de locomotives ou d'entraîneurs. Ils n'hésitent pas à demander la parole et dire ce qu'ils ont à dire. Ils montrent ainsi l'exemple aux autres qui se mettent à parler et à écrire librement. Ceci peut être plus ou moins long.

Il faut également qu'ils se sentent bien dans la classe. C'est leur domaine et ils doivent l'occuper à leur convenance. La prise en main du travail passe par la prise en main de l'environnement. Il s'agit d'être à l'aise dans la classe. Les enfants ne peuvent pas prendre en main leur formation dans un milieu étranger ou hostile. Ceci est un élément important qui va de pair avec la libre expression car disposer la classe à leur convenance, c'est aussi une façon de s'exprimer.

Je leur demande donc rapidement si la classe leur plaît ou s'ils souhaiteraient la voir disposée autrement. Pour ce cas précis, le rôle des redoublants est important car dans les classes d'où ils viennent, on ne bouge jamais les tables et on reste à la place fixée toute l'année. Chacun propose son plan et, après discussion, nous adoptons la disposition qui convient au plus grand nombre. Ceci est un premier point. Lors de cette première étape, les tables sont disposées d'une façon traditionnelle, tournées vers le tableau, bien rangées. Puis, comme la possibilité de changer existe toujours, on arrive à des dispositions moins académiques.

Je m'expliquer: les tables ne sont plus tournées exactement vers le tableau; elles sont placées l'une à côté de l'autre suivant une ligne courbe dont le centre serait le tableau. Ce qui compte surtout ce n'est pas que les tables soient tournées ou non vers le tableau, qu'elles soient par deux, trois ou seules, c'est l'évolution de l'esprit de la classe qui permet de bouger le mobilier. Peu importe que les tables soient ici ou là; l'important c'est que les élèves aient pu agir sur quelque chose que l'on ne touche jamais: le mobilier scolaire. Cette appropriation de l'espace de la classe se situe davantage au niveau de l'esprit qu'au niveau du plancher. Ainsi, pour ces élèves habitués à subir, le déplacement des tables va plus loin que les quelques centimètres à droite ou à gauche.

L'occupation du local classe ne se fait pas toujours sans problème car parallèlement à la disposition des tables, ils se mettent où ils veulent et l'on voit se faire et se défaire des groupes d'amitié. Sur un sociogramme, c'est très net: on voit au début des groupes bien marqués, le sociogramme est bien clair. Puis il se complique, les flèches s'enchevêtrent, l'amalgame se réalise.

Il importe aussi que la classe soit la plus agréable possible. C'est pour cela qu'ils la décorent selon leurs goûts et qu'ils aiment afficher leurs productions (dessins, albums, maquettes).

Pendant cette période de rédaction, les enfants ont besoin du maître peut-être encore plus que plus tard. Il faut donc être disponible à tous les instants pour pouvoir intervenir rapidement. C'est une période de recherche, de tâtonnements, au cours de laquelle l'erreur est permise; encore ne faut-il pas les laisser s'enfermer dedans.

Lorsque le climat de la classe a changé, lorsque la confiance existe et que les relations individuelles sont moins agressives, lorsque la classe n'est plus cet endroit neutre et froid mais au contraire un lieu de vie, on peut utiliser des techniques qu'il aurait été vain d'introduire auparavant: le conseil de classe, la correspondance, le texte libre.

Laquelle est-il préférable d'introduire en premier? Il n'y a pas un ordre privilégié, les trois peuvent se concevoir en même temps. Maintenant que les enfants n'hésitent pas à s'exprimer librement sur tous les sujets, il est possible de leur demander s'ils ne souhaiteraient pas correspondre avec une autre classe (à moins que les redoublants, et c'est souvent le cas, ne disent: va-t-on correspondre encore cette année avec ... ?). Ce sont également les redoublants qui parlent du texte libre et l'expliquent aux autres.

Si cela ne se produit pas, il ne faut pas hésiter à le proposer, c'est le rôle du maître. Les enfants ne peuvent pas deviner, si personne ne le leur dit, qu'il y a autre chose à faire que des rédactions à sujet imposé (ce qui ne veut pas dire qu'on les élimine) et que d'autres élèves de France seraient contents de correspondre avec eux.

Mais si la possibilité d'écrire ce qu'ils veulent leur plaît au début, car c'est nouveau, on trouve beaucoup de textes se rapportant à leur vécu immédiat, et c'est normal, et très souvent, on ne trouve que cela. C'est là que la correspondance peut leur apporter la motivation qui fait parfois défaut. Elle peut apporter aussi des idées nouvelles car les correspondants ne font pas nécessairement les mêmes choses qu'eux. L'idée d'écrire des poèmes n'est pas innée chez la majorité des enfants. Mais en lisant les poésies des correspondants, certains s'y mettent avec un certain succès. La relation texte libre et correspondance est étroite car chacun envoie à son corres le texte qu'il a écrit. Ce sont de petites anecdotes sur leur vie de tous les jours, leurs occupations ou travaux à la maison et cela permet de mieux se connaître.

La correspondance, outre le fait qu'elle apporte le dépaysement d'une autre région de France, met parfois le doigt sur les problèmes sociaux. Nous avons correspondu pendant huit ans avec une école de l'Ain, rurale comme la nôtre. Pendant ces huit années, jamais l'intérêt n'est tombé. Les milieux étaient sensiblement les mêmes; nous sommes allés les voir trois fois neuf jours et ils sont venus en Normandie également trois fois neuf jours, ceci espacé sur les huit années. Les parents ont fait connaissance, se sont reçus (et se reçoivent encore actuellement). Lors de nos séjours dans l'Ain, nous sommes allés dans les Alpes, en Italie, nous avons visité des grottes, une cité médiévale, des usines. C'est dire que les parties historique et géographique n'étaient pas inexistantes, au contraire. Puis, au bout de ces huit ans, nous avons correspondu avec une école de la banlieue parisienne. Là, les relations n'étaient pas du tout les mêmes. On avait l'impression que c'était un monde étranger, et totalement différent. Les enfants se sont rencontrés, mais on aurait pu croire qu'ils ne parlaient pas la même langue. Cette expérience, venant après les huit années de correspondance avec l'Ain, aurait pu avoir un effet de douche glacée sur les futures relations et provoquer un phénomène de rejet pour les années suivantes. Au contraire, elle nous a permis de réfléchir sur les problèmes qui se posent aux enfants des grandes villes. Cela nous a donné l'occasion de constater qu'il y avait parfois des enfants qui n'étaient pas toujours heureux. Ils ont pu prendre conscience de certaines rudes réalités quotidiennes qu'ils ne connaissent pas mais qui existent souvent, surtout dans les villes.

La correspondance est l'occasion de mieux connaître la région des corres mais aussi sa propre région. Il va falloir leur présenter notre commune et à cette occasion se livrer à des recherches que personne n'aurait imaginé entreprendre sans cela. C'est une motivation suffisamment puissante pour que les enfants aillent se renseigner à la mairie ou ailleurs, dressent des plans (de l'école, de la commune), des cartes (de la région), fassent des graphiques (de l'évolution de la population depuis des années, de la production de lait, ...) Tout ce travail est décidé en conseil de classe et chacun y prend librement sa part.

Outre les problèmes de correspondance, de travail proprement dit, tout est discuté, analysé, pesé, en conseil de coopérative. Par exemple, nous sommes allés en mars dernier chez nos correspondants du Cher. Train ou car? prix? Comment trouver l'argent du voyage? Nous sommes allés finalement par le train et ce fut un magnifique voyage. Autre exemple: certains voulaient fabriquer des maquettes à partir des suppléments à la Bibliothèque de Travail (SBT) de la Coopérative de l'Enseignement Laïque (C E L) (ces S B T fournissent des plans de construction de différents objets, machines, mobiliers maisons...) Pour cela, il faut du matériel: scies, filicoupeurs (fil chauffé au rouge qui découpe le contreplaqué) pyrograveur (pointe chauffée au rouge qui grave le bois). Nous avons acheté le matériel, en quantité suffisante, ils se sont mis au travail par équipes et ont réalisé des maquettes très intéressantes (diligence, voiture 1 900, locomotive de Stephenson, fardier de Cugnot) ce qui nous a permis de faire un travail intéressant sur l'histoire des transports . La maquette d'une moissonneuse gauloise leur a donné l'idée de voir comment on faisait la moisson autrefois, avant et après les Gaulois. Ce sont des petites choses mais la vie de la classe est faite d'une multitude de ces petites choses qui aux yeux des enfants revêtent une grande importance.

Lorsqu'on arrive à ce stade, les enfants ont acquis une certaine autonomie. Certes, il y aura encore des problèmes, peut-être même des conflits; il faut apprendre à les assumer. On règlera les problèmes car chacun a compris qu'il faut respecter l'autre. Si tous ont le droit de s'exprimer, cela s'applique vraiment à tous, pas seulement à soi. C'est un peu d'égoïsme qui part.

AUTOQUESTIONS

ET
"CLASSES SPECIALES"

Tout d'abord entendons-nous bien: Notre projet n'est pas d'instituer une pédagogie "spéciale" pour enfants "spéciaux" dans des classes "spéciales". Nous disons nettement non aux classes ségrégatives que sont les classes d'adaptation - les classes de perfectionnement - les Sections d'enseignement spécial... Etc...

Mais nous ne nous posons pas le problème des enfants rejetés dans un circuit scolaire ségrégatif, sous prétexte de débilité ou de déficience intellectuelle. Etiqueter "débile" à l'aide de tests apparemment objectifs, des enfants qui ne réussissent pas dans une école, dont chacun sait qu'elle favorise les classes privilégiées, permet à la société de se déculpabiliser.

Elle lui permet même de se donner des allures humanitaires en créant des classes et des écoles spéciales.

Nous pensons que l'école pourrait être un milieu aidant pour tous, en diminuant le nombre des élèves par classe, et en privilégiant des objectifs d'épanouissement, au lieu de conditionner le projet pédagogique à des impératifs économiques.

Cependant, dans la situation scolaire actuelle: classes surchargées, écoles-casernes, pédagogie de rentabilité, sélection, structures et objectifs qui ne permettent pas à chacun d'avancer à son rythme, nous ne luttons pas pour la suppression immédiate de ces classes spéciales.

Nous luttons pour que change la situation qui a amené la création de ces classes, et parallèlement, nous menons le combat pour que les classes et écoles de l'Éducation spécialisée aient les moyens de redonner dans l'immédiat aux enfants placés en situation d'échec, toutes leurs chances d'être des hommes. Ce n'est pas là le but des dirigeants actuels qui espèrent faire de ces enfants, une main-d'œuvre rentable et docile.

Le problème posé par le maintien des classes spéciales est un problème politique - c'est du moins notre option-

Chaque société secrète l'école dont elle a besoin. Là plus que jamais se vérifie l'écrit de Freinet: "Désormais sous les grands mots de justice, de fraternité, de patrie ou d'humanité, se cachent les vrais mobiles d'action: les intérêts capitalistes (Freinet: Vers l'école du prolétariat

Clarté du I/6/24)

Ceci posé, le dilemme : changer l'école ne changera pas la société - mais doit-on attendre un changement de société?

A cela nous répondons: "Changeons la société, mais luttons pour changer l'école, car il s'agit de mener le combat sur deux fronts à la fois, sur le front politique, et sur le front culturel.

" Nous ne comprendrions pas que des camarades fassent de la pédagogie nouvelle, sans se soucier des parties décisives qui se jouent à la porte de l'école, mais nous ne comprenons pas davantage les éducateurs qui se passionnent activement pour l'action militante, et restent dans leur classe de paisibles conservateurs "(Freinet)

Par ailleurs nous ne voulons pas choisir pour l'enfant sa société de demain. Nous ne nous sentons pas le droit de choisir à sa place et de lui imposer notre choix. C'est pourquoi notre projet est de lui donner les moyens de se libérer - de s'exprimer - de choisir - de contrôler - de créer - de maîtriser l'environnement ... C'est tout cela que nous appelons une démarche autogestionnaire, dans la mesure où celle-ci est un ensemble de règles, principes, procédures... institutions dans le cadre d'une organisation coopérative du travail.

Nous savons que le risque est grand de restreindre la démarche autogestionnaire au registre des objectifs et des moyens. Il y aurait alors confusion entre ce qui est du ressort de l'organisationnel et ce qui est du ressort de l'institutionnel.

Dans certains cas (rapport à l'environnement par exemple) il s'agira plus, de "contrôler" que de "décider" mais nous pensons que tout en acceptant provisoirement cette limite, il y a cependant démarche autogestionnaire.

Nous parlerons donc de "pratiques autogestionnaires" chaque fois qu'il nous semblera que ces pratiques participent à l'expression - au contrôle , au choix.

Avant de témoigner de quelques-unes de ces pratiques, faisons un bref descriptif de ce qui nous apparaît particulièrement significatif - du poids social - influant sur la personnalité et le comportement des élèves des "classes spéciales".

Ce descriptif pourrait s'appuyer sur trois aspects spécifiques du comportement de l'enfant "placé" en classe spéciale.

- un "mal-être" nuisant à l'épanouissement des facultés psychiques et intellectuelles conduisant à un déséquilibre global

- Des Un langage très peu évolutif et non reconnu dans son expression au sein de l'institution école.

- Des relations au milieu, perturbées et prenant la forme de l'agressivité ou de l'inhibition très caractérisées dans les rapports à l'adulte et aux autres enfants.

Issus de milieux populaires et de familles "à problèmes" (alcoolisme, parents séparés, migrants, chômage...) les enfants reproduisent la non insertion socio-économique de leurs familles.

Ces conditions de vie créent une insécurité qui déclenche en chaîne des réactions d'instabilité, d'agressivité que l'enfant dirige contre la société ou contre lui-même. Sur le plan scolaire se crée parfois une dangereuse inhibition de ses facultés intellectuelles. La première mission de l'école, notre première mission, dans ce monde où l'on n'a pas sauvegardé la place de l'enfant, c'est de favoriser l'épanouissement et un mieux-être, le redressement et la rééquilibration.

Ainsi que l'exprime G. Mauco: "L'enfant perturbé, en général, ignore les causes de sa perturbation; il est agi par elle, plus qu'il ne la connaît."

Une démarche autogestionnaire sera de rendre l'enfant conscient de sa perturbation, et d'être amené à en connaître, aujourd'hui ou plus tard, les causes, pour pouvoir agir sur sa perturbation... C'est ce que nous appelons en rééducation "la prise en charge de son symptôme".

Issus de milieux populaires, de familles à problèmes, les enfants des classes spéciales sont dans celles-ci parce que dans leur milieu on utilise un langage, non admis dans notre école bourgeoise, parce que le langage institutionnellement admis se trouve limité dans sa perception et dans sa prégation

et n'a plus les moyens d'évoluer. Comme l'écrit J. Beauvais:
"L'atteinte élective du langage oral constitue, en réalité, le
fondement d'une variété considérable de difficultés susceptibles
d'étendre leur influence sur des secteurs très larges d'activité".
Pour Laurence Lentin, le langage doit être envisagé comme une
fonction dans laquelle intervient l'histoire propre de l'enfant,
de sa mère, du milieu dans lequel il vit... etc...

S'appuyant sur les résultats d'un sondage effectué
dans le cadre des travaux du CRESAS (actuellement SRESAS),
L. Lentin vérifie qu'un système syntaxique fonctionnant pauvre-
ment et se stabilisant au cours de la cinquième année risque de
rester bloqué à ce stade, sinon définitivement, du moins assez
durablement pour mettre le sujet en difficulté au cours du cycle
élémentaire.

Une démarche autogestionnaire sera de rendre à l'enfant
sa parole, de situer cette parole après l'avoir accueillie; c'est
l'expression libre, la création, le lieu de parole, le conseil.

Les enfants des classes spéciales, souffrent d'une
certaine manière d'établir une "relation" avec l'entourage et
plus particulièrement avec la mère. Cette relation fantasmatique
crée une situation privant l'enfant de son autonomie. Dans quelles
conditions sociales et par là même psychologiques évoluent ces
relations mère-enfant que Spitz puis Maud Manoni et d'autres
mettent au premier plan...??? Il semble qu'une organisation des
relations entre l'enfant et l'enseignant, entre les enfants eux-
mêmes, fondée sur la coopérative aide à opérer favorablement
l'amélioration des conduites.

Mieux encore "Elle permet le passage de l'hétéronomie
à l'autonomie. Elle constitue un facteur thérapeutique, dans
la mesure où la dynamique de groupe sera analysée régulièrement.

L'analyse conduira à se méfier de certains dangers;
à peut-être éviter certains risques

- Risque d'autarcie (autogestion menant à autarcie?)
- Danger de minimiser les rapports de force dans le groupe
et la relation du groupe à son environnement (institution école
famille citée)

- Situer la dynamique comme démarche et non comme état,
situer la démarche comme processus dynamique et temporel.

- Poser et reposer les conditions instituant, le contrat fondé sur l'énoncé des droits et obligations des différents partenaires.

- Se méfier du piège de l'enchaînement fréquent "idéalisement-répression".

Faute d'analyse la démarche autogestionnaire pourrait devenir un leurre et passer à côté de ses propres objectifs et particulièrement celui de participer à la nécessaire maturation personnelle et relationnelle des membres du groupe.

En ne prenant que trois aspects spécifiques du comportement de l'enfant de "classe spéciale" nous avons bien conscience d'avoir pris un raccourci qui cerne trop sommairement la personnalité de cet enfant. Pourtant ces trois aspects qui trouvent leur origine dans le psycho-social doivent avoir une résonance dans l'organisation de la classe qui les accueille. La signification politique de ces origines ne peut que trouver un écho dans des propositions politiques hors et dans l'école, dans une démarche étrangère à tout système pré-établi, étrangère à toute projection adulte. C'est une démarche qui respecte l'autonomie, qui situe, qui permet l'expression, la critique, le contrôle, les prises de décisions, la confrontation. Parce que ce n'est pas une fin en soi nous l'appellerons démarche, parce qu'elle vise plus qu'elle ne fige de nouveaux rapports entre les êtres, une personnalisation de l'être tout entier considéré comme "sujet de son désir" et non "objet", un nouveau rapport au savoir et à la production, une nouvelle organisation du savoir. nous appellerons autogestionnaire cette démarche.

+++++

Pour une nouvelle organisation du travail:
+++++

La personnalisation du travail, son individualisation: cela suppose qu'on ne demande à chacun que ce qu'il peut donner - qu'on n'exige de chacun que ce qu'il peut assumer - cela signifie la fin de la compétition, de la rentabilité. Chacun va à son rythme, a droit à l'initiative et à la création. Cependant chaque acte a valeur d'engagement, de contrat parce qu'il demande une impli-

cation personnelle garante du fonctionnement du groupe.

Avec qui le contrat est-il passé?

Il peut être passé avec le groupe quand il s'agit d'activités collectives. C'est inscrit sur le plan de travail collectif, le contrôle est exercé alors par chaque individu à tout moment, et par le groupe au moment du conseil.

Il peut être passé avec un autre individu: c'est le cas de la correspondance individuelle où le respect de l'autre implique la réalisation d'un contrat d'échanges. C'est alors inscrit sur le plan de travail individuel. Le contrôle est généralement exercé par le partenaire.

Il peut être passé avec lui-même, c'est la réalisation de son plan de travail quotidien ou hebdomadaire, plan de travail qui devra tenir compte:

- 1) des projets du groupe, des réalisations entreprises
- 2) des disponibilités de chacun; ceux qui savent aident ceux qui ne savent pas; des moyens matériels existants ou à prévoir.

Le contrôle est exercé par l'individu sur ses plannings de progression qui peuvent lui permettre à tout moment de vérifier où il en est dans le processus d'apprentissage possible. Ces plannings peuvent être discutés en conseil pour lequel l'adulte est partie prenante en tant que repère institutionnel.

L'ensemble de ces plans de travail, et plannings d'évaluation de progression permettant

- l'autoorganisation personnalisée et coopérative des activités

- la gestion du matériel nécessaire à la réalisation des activités

... il constitue un ensemble de repères nécessaires au développement de l'autonomie de l'enfant - à la construction de sa personnalité, le passage de l'enfant objet du désir des autres à l'enfant sujet de son propre désir.

Cela n'est pas suffisant, l'expression libre doit intervenir pour faire sauter les blocages qui retiennent l'enfant prisonnier dans ses relations antérieures d'hétéronomie.

L'expression libre, créatrice, acceptée sous ses formes diverses (gestuelles, graphiques, orales) entendue comme

signifiante est une pratique indispensable. Elle est source et témoin de liberté.

Elle peut aussi être échange (journal scolaire - correspondance - enquêtes) et ainsi participer à l'éclatement de l'école sur le monde extérieur, à la connaissance sans exclusives de celui-ci, en vue de son appropriation.

Elle peut aussi permettre le règlement des conflits, car ils existent. On retrouve alors l'expression libre au conseil. Le conseil est un lieu de parole, il intervient régulièrement à des dates fixes.

Le conseil est animé par le président de jour (il change quotidiennement) On y discute des projets collectifs, on y commente les plans de travail et plannings, on y vérifie les contrats, les transgressions des lois. Chacun peut parler, mais chacun doit écouter l'autre (c'est une des règles d'or)

On décide enfin de la gestion du matériel, de son entretien, des achats et ventes possibles par la coopérative.

Les conflits sont réglés

1) au regard des lois internes

2) au regard des lois externes (le repère institutionnel est alors l'adulte). De nouvelles lois peuvent être proposées par les membres du groupe (dont l'adulte), votées, ou repoussées.

Ce court témoignage n'a pas la prétention de couvrir l'ensemble de la démarche autogestionnaire en classe spéciale, il ne donne qu'une idée de quelques pratiques allant dans le sens d'une gestion autonome de soi, de son rapport au savoir, à l'adulte, aux autres, à ses activités, au monde, dans un climat d'écoute, d'acceptation, d'expression.

Martine Yannick VINCE

L'organisation coopérative d'une classe du second degré se heurte à un nombre important d'obstacles et à un nombre impressionnant de contradictions :

5.4.1 Difficultés matérielles :

a) Le découpage de l'emploi du temps auquel il est impossible d'échapper dans l'organisation générale actuelle des établissements. Ceci oblige par exemple à faire du Français de 10 h à 11 heures sans motivation véritable alors qu'on est encore dégoûtant après la séance de natation qui a eu lieu de 9 heures à 11 heures.

b) Les locaux inadaptés : construits au début du siècle ou sur les mêmes plans pour les plus récents, les locaux rectangulaires d'un maximum de 56 m² ont été pensés pour un enseignement traditionnel. ~~Le manque~~ par des effectifs trop importants et le manque de crédits, l'état des lieux ne permet pas de pratiquer une pédagogie qui s'éloigne du cours magistral.

Il est inutile ainsi d'aller plus avant dans cet inventaire négatif dénoncé par tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de l'éducation, car cela n'apporterait rien de plus à notre propos.

5.4.2 - Le contexte répressif de l'établissement :

Dans l'établissement tout est fondé à tous les niveaux sur l'autorité, l'obéissance et le respect de la hiérarchie. Dans ce contexte une classe en marche vers une certaine autogestion est conduite à remettre en cause le règlement de l'établissement: "Dans notre lycée nous étions fort mal considérés. On nous traitait de révolutionnaires.... la majorité des gens nous considérait comme une classe dangereuse." (Des adolescents parlent de la Pédagogie Freinet- L'Éducateur N°4-1971)

Il y a discontinuité entre l'apprentissage de la responsabilité individuelle et collective et la soumission aveugle à des règlements imposés et jamais expliqués. Cette opposition donne lieu à des tensions préjudiciables à une éducation basée sur la confiance.

5.4.3 - La non-constitution d'équipes pédagogiques :

Le propre de l'enseignement secondaire est la "mosaïque" que constitue l'ensemble des professeurs intervenant " sur " une classe. Aucun des enseignants ne peut avoir une vision globale de l'adolescent, pourtant un être n'est pas la somme de comportements séparés les uns des autres, c'est un tout qui réagit dans sa globalité.

Cette globalité ne sera jamais saisie par le professeur qui jugera l'adolescent en extrapolant à partir du comportement de l'élève dans sa discipline. Ceci empêchera l'enseignant de se poser les questions qui lui permettraient de remettre en cause son enseignement. L'instituteur, lui, peut saisir la personnalité de l'enfant dans de multiples occasions, il peut se demander par exemple comment un enfant débordant d'imagination en dessin est aussi peu créatif en expression écrite. Cette seule interrogation peut amener l'adulte à porter une attention plus importante à cet enfant. Par contre il faut un concours de circonstances heureux pour que la même chose se produise au sein d'un conseil de classe dans le Second Degré.

A L O R S ? Q U E P E U T - O N F A I R E ?

Il nous est simplement possible d'apporter dans le cadre de cette recherche, que des témoignages de praticiens de l'ICEM sans pour autant prétendre ériger ces témoignages en systèmes pédagogiques. Nous ne parlerons pas de ce que nous voudrions voir appliquer dans le Second Degré mais de ce qui s'y pratique aujourd'hui.

Il est, au passage, important de noter que Célestin Freinet a appliqué sa pédagogie dans le primaire. C'est peut-être pour cela que les militants du Mouvement Freinet ont fait l'erreur de croire que la Pédagogie Freinet était intégralement transposable du premier au second degré. Ne pas tenir compte des difficultés rapportées plus haut a constitué un frein à la pénétration de la Pédagogie Freinet dans le Second degré. Cette pédagogie ne peut se transposer mais elle peut s'adapter. C'est à cette recherche d'adaptation pour arriver à une transformation du carcan du secondaire que s'est attachée la commission du second degré au sein de l'ICEM. Cette commission très active prend de plus en plus d'importance. Pour diffuser ses expériences elle édite une revue spécifique : La Brèche (Abonnement à PEMP 06406 CANNES)

La commission Second Degré regroupe d'autres commissions dites de spécialité : Français, Math, Etude du Milieu, Langues, Sciences... Il est toutefois symptomatique de noter qu'on relève peu de militants en Dessin, Travaux manuels, musique; il est en effet difficile de faire évoluer la pédagogie dans ces matières victimes de l'émiettement de l'Emploi du temps .

Donner plus d'autonomie aux adolescents est actuellement possible en introduisant les plans de travail individuels qui permettront à chacun de programmer son travail afin d'arriver à une individualisation des

apprentissages. Le plan de travail individuel débouche obligatoirement vers le plan de travail collectif hebdomadaire qui va lui-même provoquer des conseils de gestion. Au cours de ces conseils les adolescents apprendront peu à peu à s'organiser collectivement pour s'autogérer de plus en plus efficacement.

La constitution d'équipes pédagogiques, réunissant des enseignants décidés à œuvrer de façon concertée permet d'inclure dans le plan de travail collectif l'ensemble des disciplines. L'entreprise est certes difficile mais certaines équipes pédagogiques ont aujourd'hui dépassé le stade du démarrage : Douvres la Délivrante et Sainte Maure.

Nous ne saurions terminer ce chapitre sans parler de l'Enseignement supérieur. Paradoxalement la structure du supérieur rejoint par le jeu des valeurs indépendantes, la structure du primaire et de ce fait tout comme l'instituteur le professeur assure la globalité de la valeur qu'il enseigne. Une commission dynamique regroupe de nombreux enseignants du supérieur qui communiquent à l'aide de leur revue le CREU (Cercle de Recherche et d'Etudes Universitaires).

André MATHIEU

La prise de décision au niveau d'une équipe d'adultes dans un établissement spécialisé.

Chargé de la direction pédagogique d'un établissement spécialisé comportant 85 salariés dont les tâches, les statuts sont extrêmement variés, il me paraît intéressant, dans le cadre général de ce travail, d'étudier à partir de ma pratique de responsable, d'animateur d'une équipe de temps de jour et de membre d'un collectif de direction, comment se posent les problèmes de prise de décision. J'éviterai d'utiliser le mot d'"autogestion" car il n'est pas utilisé dans le projet de l'institution. Personne ne se réclame ouvertement de ce mode de fonctionnement mais il n'est pas moins évident que chacun pense qu'il n'y a pas d'institution éducative, thérapeutique sans circulation de l'information, de la parole, sans discussion des projets de travail, sans prise de responsabilité au niveau de l'action quotidienne, sans adhésion effective aux prises de décisions qui modifient la vie de chacun.

I) Définition de l'espace de liberté dans un établissement.

Dans une telle équipe, il semble bien que chacun soit concerné à deux niveaux différents:

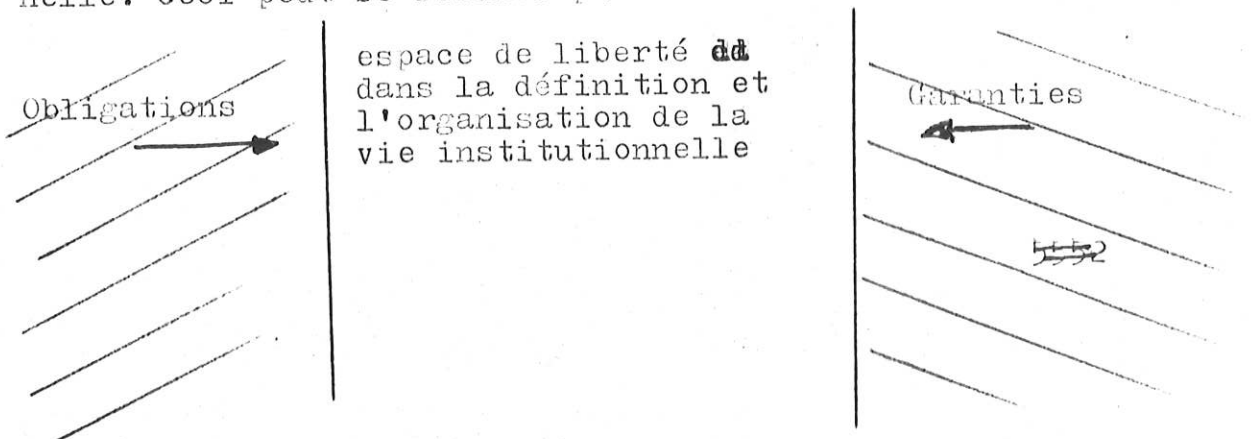
-Celui de la structure d'intervention, c'est à dire l'insti^{to}uteur dans sa classe, son club; l'éducateur dans son groupe de vie; le médecin, le psychologue, le rééducateur en situation avec des enfants dont il a la charge. Il faut aussi situer à ce niveau la rencontre des différents intervenants auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants (lieu d'échange, de réflexion, d'analyse du vécu permettant la compréhension des difficultés et la mise en place d'une action appropriée.

-Celui de la globalité institutionnelle qui semble plus difficile à atteindre puisqu'il est question de partage des moyens, de création, d'aménagement de structures, de composition de groupes d'enfants, d'adultes. Il s'agit aussi de situer son action par rapport à d'autres, de définir des règles, des modes de travail qui auront une répercussion sur sa propre structure d'intervention.

Il faut admettre que dans un établissement agréé, conventionné c'est à dire sous tutelle de différentes administrations, les possibilités d'auto-détermination, d'auto-organisation soient limitées, voir réduites dans un espace compris entre les obligations et les garanties.

Les obligations sont essentiellement constituées par l'ensemble de la réglementation en matière éducative, sanitaire et sociale, par les moyens financiers, par le fonctionnement de différentes commissions régionales telles que la commission départementale d'éducation spécialisée (recrutement, orientation des jeunes), la commission des établissements médico-éducatifs (extension, modification des projets des établissements).

Sous le terme garanties, je mettrai ce qui concerne le respect des droits des intervenants contenus dans le code du travail, les conventions collectives, les accords d'entreprise, le statut des enseignants. Elles ont une incidence extrêmement importante dans la vie institutionnelle. Ceci peut se résumer par le schéma suivant:



Deux remarques paraissent importantes:

I) On peut noter que cet espace tendrait de plus en plus à se réduire sous l'action de deux tendances conjuguées:

-celle qui consiste à tout réglementer, à tout contrôler par le biais budgétaire entre autre.

-celle qui consiste à améliorer le statut de chacun (diminution du temps de travail, formation en cours d'emploi, avantages divers) sachant que les moyens supplémentaires obtenus ne couvrent pas les avantages accordés.

2) Les espaces ainsi définis introduisent la notion de conflit.

-conflit entre les différents intervenants puisque certains sont investis d'un pouvoir par rapport aux obligations (le directeur), aux garanties (représentants du personnel élus sur la base syndicale), et enfin ceux qui investis du savoir s'attachent essentiellement à l'espace de liberté, (ce qu'il faudrait faire en tenant compte d'institutions expérimentales, marginales), c'est à dire moins dépendants des administrations

-conflit intérieur au niveau de chaque personne puisque chacun a envie de s'investir dans chaque espace (respect des règles, souci d'inventer, de changer/amélioration du sort de chacun et peut-être surtout du sien) mais en même temps chacun se rend compte que ces espaces s'excluent quelque part et qu'il est difficile de vivre avec de telles contradictions.

Il n'en reste pas moins vrai que les projets de travail motivants, tenant compte des obligations et des garanties sont les seuls viables dans un établissement de ce type

II) Les moyens mis en oeuvre

A) Les moyens officiels

Ce sont ceux que l'on retrouve au niveau de la législation de l'entreprise: les délégués du personnel et le comité d'établissement. Il s'agit de réunions de travail entre la direction et les représentants élus du personnel sur la base syndicale.

Les délégués du personnel sont essentiellement porteurs de revendications concernant les garanties des salariés (une analyse de contenu des différentes questions

posées a été faite dans un mémoire pour le diplôme de psychopédagogie intitulé: "De la maison d'enfants à l'entreprise de rééducation."

Le comité d'entreprise est consulté sur des problèmes plus généraux qui concernent davantage la vie institutionnelle:

- projets de travail avec ses incidences
- élaboration du budget prévisionnel
- plan de formation continue
- conditions de travail (réglement intérieur)
- gestion du 1% de la masse salariale.

B) Les moyens institutionnels

I) au plan de la structure d'intervention

-Réunion dite de synthèse autour d'un enfant, trimestrielle le plus souvent. Elle concerne toutes les personnes qui s'occupent de lui. L'enfant peut y participer s'il le souhaite ou demander à quelqu'un de son choix les différents éléments qu'il souhaite connaître. Les décisions concernant un enfant sont prises en réunion de synthèse.

-Réunion des éducateurs du groupe

-Réunion des différents secteurs de temps de jour.

Ces différentes réunions hebdomadaires sont des réunions de régulation de l'action quotidienne (évaluation du vécu, problèmes rencontrés, solutions proposées, confrontation des différents points de vue concernant des attitudes éducatives, conflits entre adultes; rivalité, rejet.)

2) au plan de la globalité institutionnelle.

-Réunion par service (internat, temps de jour, équipe médico psychologique). Il s'agit là de réfléchir sur le fonctionnement de l'ensemble d'un service.

-Réunions de différentes commissions qui existent à certains moments sur des problèmes précis:

-commission transfert (organisation des vacances des enfants et des déplacements comme les classes de neige, de mer etc..

-commission formation

-commission menus

-Réunions institutionnelles et journées d'étude aménagées pendant qu'un maximum d'enfants sont en famille, afin de disposer de l'ensemble du personnel.

3) Problèmes posés. Obstacles rencontrés.

Un établissement spécialisé n'existe qu'en fonction des valeurs sociales environnantes entre autres celles qui sont propres au travail.

La hiérarchie y est bien établie quelques soient les efforts de chacun. Les différents statuts sont bien là pour la rappeler. Elle induit une dynamique de luttes et de conflits qui lui sont propres.

Le travail est considéré comme un moyen de subsister, il n'est pas vécu comme une fin en soi et c'est ainsi qu'on est amené à rencontrer des niveaux d'implication extrêmement différents.

Les différents personnels ne sont pas choisis, ils ne sont pas forcément regroupés sur quelques idées forces autant au niveau de la conception ~~du~~ théorique du travail que sur le mode de fonctionnement, si bien que le pluralisme est souverain, aggravé par la sécurité de l'emploi et la difficulté de plus en plus grande d'obtenir d'autres postes analogues ailleurs en cas de désaccord ou d'usure dans un travail qui sollicite beaucoup la personne.

Enfin ceux qui détiennent le pouvoir ne tiennent pas toujours à le partager, de toute façon, ils en sont titulaires et ceci quelques soient leurs bonnes intentions. D'ailleurs, n'y aurait-il pas ^{une} ~~de~~ contradiction profonde entre vouloir l'auto-gestion et accepter ~~des~~ tâches de direction?

A l'opposé, de nombreux salariés n'ont pas le désir de prendre des responsabilités. S'il existe des gens qui ne veulent pas partager leur pouvoir, il en est beaucoup d'autres qui ne veulent pas le prendre. Est-ce moins confortable? Moins sécurisant?...

A. Laforgue

Dès 1924, le Mouvement Freinet s'est structuré autour de Célestin Freinet qui, dès le début a fondé l'essentiel de la recherche pédagogique sur l'expérimentation dans les classes. La confrontation des résultats obtenus a lieu au cours des diverses rencontres départementales, régionales et nationales qui ont lieu chaque année.

En 1966 à la mort de son fondateur, le Mouvement a dû se doter de moyens de travail permettant un fonctionnement autogestionnaire. Il a suffi d'appliquer à grande échelle la Pédagogie Freinet aux adultes du Mouvement. Une telle entreprise réclame, bien sûr, un certain nombre de moyens et de structures dont nous n'aborderons pas la complexité dans notre étude. Cette complexité est accrue par l'interaction de l'ICEM (le mouvement pédagogique) et de la CEL (Coopérative de l'Enseignement laïque; la coopérative de production et de diffusion des outils)

Il peut paraître présomptueux de parler d'autogestion dans un mouvement dont les membres ne se rencontrent que de façon épisodique. Il n'en demeure pas moins vrai qu'un maximum de militants prend véritablement en charge le Mouvement. Pour cela il a fallu que l'information circule le plus largement et le plus librement possible par trois voies privilégiées : l'Educateur (La revue du Mouvement 10 numéros par an) Technique de vie (Bulletin interne) et tous les différents bulletins des commissions de travail, des groupes départementaux et du Comité d'animation.

Le Comité d'animation est une sorte de Conseil d'Administration de 30 membres chargés d'assurer les décisions et orientations urgentes. La coordination de ce C.A est assurée par 6 membres au sein du Comité Directeur. Le C.A rend compte de son activité lors du Congrès et des autres rencontres nationales. Jusqu'à présent le Congrès se déroulait lors des vacances de Printemps.

Tout membre de l'ICEM peut quand il le veut, où il le veut, constituer une commission de travail. Cette commission peut-être départementale, régionale ou nationale. Elle fonctionnera de façon autonome.

Il n'y a pas de tendance à l'intérieur de l'ICEM mais ceci ne signifie pas monolithisme. Il n'y a pas de responsable "perpétuel"

50 (suite)

et à ce sujet il est important de noter que les 6 membres du Comité Directeur sont renouvelés par tiers tous les ans, il en est de même pour le Comité d'Animation qui est totalement renouvelé tous les trois ans. Cette rotation rapide des responsabilités permet à un maximum de militants d'acquérir un niveau de compétence élevé pour ensuite pouvoir agir efficacement sur les destinées du mouvement.

L'autogestion passe obligatoirement par une totale indépendance financière. La CEL supporte l'effort financier du Mouvement et comme c'est le cas actuellement, lors des crises économiques la CEL est soutenue par les versements des membres de l'ICEM. On ne saurait terminer ce paragraphe sans souligner qu'un essai d'autogestion, certes timide, est tenté dans l'entreprise au sein de certains ateliers. Une coopération quelquefois difficile, mais en tous cas bien réelle existe entre les militants de l'ICEM et les ouvriers de la CEL (Une centaine environ).

Notre recherche autogestionnaire se poursuit donc dans l'école et dans le Mouvement. Il va de soi que la coopération des enfants dans les classes ne peut aller qu'avec la coopération entre adultes.

Le conseil de coopérative est une institution de base de la classe coopérative évoluant vers l'autogestion. Le conseil est le moment où le groupe entier, dans un lieu déterminé, se regarde, s'analyse et se critique. Il a une dimension spatio-temporelle précise (unité de temps, unité de lieu) définie par le groupe et où se retrouvent toutes les composantes qui influent sur celui-ci . Cette dimension spatio-temporelle peut-être variable, suivant les types de problème à régler qui peuvent eux-mêmes entraîner plusieurs types de conseil : conseil d'organisation, conseil débat, conseil bilan, conseil de conflits.....

Ceci nous permet d'entrevoir les différents rôles du conseil:

a) lieu d'échange et lieu de parole, c'est là que se trouve confrontée la Parole du groupe et la Parole de l'individu. L'instauration de ce lieu de parole est nécessaire car cette fonction du conseil permet l'accès au symbolique (dialectique psychanalytique) Il faut passer de l'imaginaire au symbolique par la parole.

b) lieu de conflits il en permet la résolution car s'expriment la lutte entre les dominants, les conflits dominants-dominés, les conflits entre groupe et individus . Si ces conflits ne sont exprimés ils peuvent bloquer l'institution. Le conseil doit donc se donner les moyens de régler rapidement les conflits et de les apaiser par une recherche collective de solutions.

c) le conseil a un rôle instituant car c'est un lieu où sont établies et discutées les lois de fonctionnement . C'est ainsi que se structurent et s'élaborent les rapports de l'individu à la loi à la liberté, à la frustration.

d) le conseil a aussi un rôle organisationnel car c'est là

que l'on discute, on organise les activités de la classe et où l'on prévoit ce qu'il y aura à gérer.

Qu'il soit lieu de Parole, lieu de conflits, lieu instituant et organisationnel, le conseil est aussi lieu de prises de décisions, en même temps qu'un lieu d'initiation et de formation à la vie coopérative.

En agissant comme révélateur de la capacité instituante, organisatrice et analysante du groupe, il devient alors l'outil qui permettra à ce groupe de récupérer une partie du pouvoir du maître car les décisions ne sont plus prises seulement par celui-ci. Le maître va devenir celui qui va faciliter la mise en place de ces nouvelles structures, et former les enfants à exercer ce Pouvoir.

La part du maître est toujours très importante avant, pendant et après le conseil.

Avant c'est de l'adulte que dépend l'introduction de la technique puisque les enfants ne possèdent pas les moyens de l'imposer .

Pendant le conseil le maître intervient comme tout autre membre du conseil permettant ainsi au jeune président de séance de remplir son rôle d'animateur? En intervenant le moins possible l'adulte peut au cours du débat un peu de recul pour pouvoir à la fin du temps imparti pour le conseil faire à chaud quelques remarques sur ce qu'il a observé: monopolisation de la parole, décision non prise, rôle de l'animateur usurpé par un membre non désigné pour remplir cette fonction.....

Après le conseil, le maître est le garant du respect des décisions qui ont été prises. La capacité d'assumer les décisions prises est une capacité difficile à ~~obtenir~~ acquérir aussi l'adulte demandera que cette tâche soit assumée par un ou plusieurs responsables qui veilleront au bon déroulement des activités prévues. C'est par un cheminement très lent que, peu à peu les enfants prennent leur part de responsabilité. Plus celle ci sera grande plus s'amenuisera celle du maître. Si idéalement la part du maître doit tendre vers zéro, il n'en demeure pas moins que le pouvoir doit être également réparti entre les membres du groupe pour que nous tendions vers un processus de véritable autogestion.

Tout groupe évoluant vers l'Autogestion a besoin d'un certain nombre de techniques et d'outils pour prendre en main son devenir . "L'organisation du travail devient après l'installation matérielle, la préoccupation la plus urgente et aussi parce que l'enfant affectionne cette précision générale ,qui lui dicte en la soutenant , son ordre personnel "

C. Freinet (L'Education du travail p. 269)

Parmi ces outils utilisés , le plan de travail répond au souci d'élaboration du projet chez l'enfant mais aussi au niveau du groupe . Le plan de travail pourra donc être personnel ou collectif .

Cette idée n'est pas nouvelle . Pistrak , dans son ouvrage sur "Les problèmes fondamentaux de l'Ecole du travail " dès 1924 introduit trois notions dans l'organisation scientifique du Travail :

- 1° Un plan préalable du travail
- 2° L'exécution du travail
- 3° Le bilan du travail

Mais cette réflexion s'inscrit elle-même déjà comme une application dans le temps du plan Dalton qui lui aussi s'inscrit dans le grand mouvement d'individualisation de l'enseignement de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle .

Miss E. Parkhurst commente ainsi le plan Dalton :

" La méthode de Dalton détruit sans pitié l'emploi du temps qui est une véritable malédiction pour l'enfant .

L'abolition de l'emploi du temps est en réalité le premier pas vers la libération de l'élève . "

Cité par Pistrak dans "Problèmes fondamentaux de l'école du travail " P.121

On assiste donc à cette époque à une démolition du système de travail collectif au même rythme . Mais en contre-partie ,on met en place une sorte de contrat face à l'enfant ,contrat de dix mois partagé lui-même en semaines afin d'établir une meilleure programmation . Démarche qui s'oppose à l'attitude des

"Maîtres -camarades " de la pédagogie libertaire des écoles allemandes fondées après la première guerre mondiale .

Comment se situe la pédagogie Freinet par rapport à l'idée de plan ? dans le contexte de l'autogestion .

Les éducateurs inscrivant dans leur projet pédagogique une démarche dynamique vers l'autogestion , vont donc introduire dans leur classe "des conditions instituanes ". De ce fait , ils s'opposent aux "maîtres camarades" qui refusent d'introduire à priori toute idée ou technique d'organisation ou de programmation .

Freinet a apporté en plus de Pistrak et du plan Dalton l'élément affectivité que l'on retrouve utilisé sous deux vocables "naturel" et "motivé " .

Selon lui : " Il n'y a pas de plan de travail véritable s'il n'y a pas de participation , formulée ou non , motivée par la vie , ne serait-ce qu'affectivement , s'il n'y a choix et acceptation des intéressés . " (BEM N° N° 40 Octobre 1948)

L'enfant apparaît donc comme élément déterminant dans l'élaboration d'un projet de travail qu'il soit collectif ou individuel . En restant attentif à ses intentions , à ses motivations , le plan élaboré peut être modifié , complété ou même remis en cause .

Il y a là un mi- chemin entre la rigidité du plan Dalton, Un programme qu'on peut assimiler au rythme voulu mais qu'on doit assimiler tout de même et la succession des activités des écoles libertaires allemandes dépourvues de notion de contrat allant vers l'autarcie .

LE PLAN DE TRAVAIL INDIVIDUEL :

A partir du moment où l'éducateur a admis que les enfants puissent ne pas faire tous au même moment le même travail , il est nécessaire pour l'enfant d'avoir un outil qui soit un guide de ses activités dans leur élaboration , leur réalisation et leur bilan .

Ces trois étapes devront apparaître dans sa conception . Le mot choisi se trouve souvent être PLAN .

Sans doute l'étape la plus délicate est-elle l'élaboration d'un travail ; c'est à dire son projet . Mais aussi parce que dans

le monde du travail apparaît déjà l'idée de planification . Et Freinet met en garde contre cet "outil" qui n'est "qu'un moyen économique de conditionnement " .

A l'inverse, il va donc essayer d'introduire en classe une feuille sur laquelle se trouvent précisées toutes les activités habituelles de l'enfant ; activités scolaires évidemment mais avec quelques innovations : Textes rédigés , Conférences , imprimerie .
Celles-ci seront le plus souvent transcrites par des chiffres qui indiquent alors soit le numéro d'ordre , le numéro d'une fiche de travail individuel ou la quantité . (V. 6.2.7)

Ces plans de travail étaient souvent affichés sur un vaste panneau de telle sorte qu'ils constituaient ensemble un planning du travail de la classe .

On peut être surpris par le graphique d'évaluation qui paraît assez rigoureux à la lecture de rubriques comme : Tenue ou caractère mais il faut savoir que cette évaluation n'est pas toujours le fait du maître ; elle peut être le fait du groupe classe ou d'un autre groupe classe pour un travail présenté .

D'autre part , la rubrique communauté , introduite par Freinet montre bien l'importance qu'il attache à l'activité de l'enfant au sein du groupe (de travail ou de classe) et non seulement à ses propres réalisations .

Qu'est-il advenu de cette grille plus ou moins rigide ?

Freinet s'était vite aperçu de la difficulté de mettre une classe en auto-organisation . Les enfants allaient choisir leur travail mais le repérage allait être difficile , la transcription est longue et en ce qui concerne les recherches , les documents de références sont souvent ou trop brefs ou trop compliqués pour les enfants . Ainsi Freinet a-t-il posé de suite un autre problème : celui de la documentation ou des manuels scolaires .

Le plan va donc subir des transformations en fonction des thèmes abordés , des outils utilisés dans la classe et bien sûr des éléments extérieurs à la classe .

Dans une classe Freinet , un tel Plan n'est jamais figé parcequ'il peut être modifié par le Conseil de Coopérative afin de s'ajuster à l'évolution des capacités d'auto-organisation des enfants.

J'ai eu une classe avec un cours élémentaire 2^o année et un cours moyen 1^o année , cela pendant six ans . J'ai pu observer l'évolution d'un plan de travail comme outil au service d'enfants d'une même catégorie d'âge ayant la particularité suivante ; Chaque année, un groupe d'enfants du CE2 restait dans ma classe en CMI et proposait au groupe constitué par les nouveaux le Plan de travail de l'année écoulée .

J'ai pu ainsi constater que les parties du Plan qui se référaient aux données matérielles de la classe variaient peu . Par contre les parties portant sur l'organisation pédagogique , c'est à dire les contenus de notre travail , subissaient une modification importante et entraînaient de ce fait une transformation du Plan .

Voici le plan que j'utilise dans ma classe (CE2) . (1979-1980)
Il est un peu la résultante des décisions des conseils de coopérative de ces cinq dernières années . (V plan de travail. Bilan 6.2.8)

Certains éléments n'ont pas ou peu changé :

- la salle de classe et son matériel .
- le niveau scolaire des enfants (CE2 -CMI) .
- la même implantation scolaire .
- le "m_aître " . (Tout au moins dans son projet pédagogique)

D'autres éléments ont pu varier .

- l'environnement .
- le comportement des enfants
- l'influence des médias .

Il est donc logique que le plan de travail subisse des modifications dans les rubriques et aussi dans son utilisation . Mais la démarche suivie par l'enfant reste la même .

-Il y inscrit ses intentions de travail , son travail personnel en français comme en calcul suivant sa programmation (Choix et quantité)

-Il fait part de ses projets de recherche en ce qui concerne l'éveil, soit à titre individuel, soit en s'associant avec d'autres .

Chaque soir , il peut établir un mini-bilan qui lui permettra de se situer par rapport à son projet initial et de le modifier en conséquence pour le plan du lendemain .

Chaque réalisation peut être accompagnée d'une évaluation soit par le groupe , soit par l'enfant ou par le maître aussi .
Dans notre classe , nous avons établi différentes échelles de valeur pour le calcul , la grammaire , l'orthographe . Nous matérialisons ces évaluations par des feux tricolores :

- Vert : ça va
- Orange : quelques erreurs
- Rouge : trop d'erreurs; à revoir

Ainsi, peu à peu , le plan se remplit des différents projets et leur réalisation se matérialise par des codes indiquant à l'enfant sa progression . Il se transforme en bilan .

Lorsque la quinzaine se termine , l'enfant , le maître et le groupe classe tirent des conclusions afin de relancer le travail pour une autre quinzaine .

Il y a communication du bilan aux parents avec toujours ce danger de voir apparaître une attitude repressive à l'égard de ce qui est encore (et qui le restera longtemps) ébauche d'auto-organisation.

Mais le plus souvent , comme il ne peut se lire d'une façon aussi sommaire qu'un bulletin de note , il incite à la réflexion et au dialogue avec l'enfant sur ses activités .

Ce qui se dégage de cette pratique :

- L'ENFANT ETABLIT UN PROJET .
- Ce PROJET S'INSCRIT DANS UN CONTRAT . pour lui-même
pour les autres.
- Les MINI-BILANS jalonnent les étapes du projet .
- LE BILAN dressé PAR LE GROUPE va le situer par rapport au groupe et lui faire prendre conscience de sa personnalité.
- Les échéances des projets vont pouvoir être repoussées .
La notion de contrat va s'associer à la notion de temps .

Cette dialectique qui , lors des conseils de coopérative , va s'établir entre l'enfant et le groupe , va aboutir à l'élaboration d'un plan de travail collectif de deux ordres :

- Ordre temporel : prévoir dans le temps scolaire les différentes activités dans la semaine , dans la journée .
mais non plus comme un emploi du temps traditionnel .

Dans la classe auto-gérée , l'enfant fera part deses souhaits de fixation de moments définis dans l'emploi du temps hebdomadaire .

Ainsi dans ma classe, les enfants ont demandé un moment BIBLIOTHEQUE chaque jour . Après une discussion en Conseil de coopérative , il a été décidé que chaque jour de 13H 30 à 14 H l'ensemble de la classe aurait la possibilité de lire ?

C'est aujourd'hui une réalité fort appréciée.

Mais il n'en est pas toujours ainsi . Il y a quelques t temps , les enfants souhaitaient sortir en Education physique . Nous n'avons pu accéder au plateau parceque celui-ci était occupé par d'autres enfants . Cet incident nous a permis de réfléchir à la notion de droit et de liberté .

Finalement nous avons abouti à la suite de diverses réunions de conseils de classe à une planification d'utilisation du plateau d'Education physique .

Bien sûr , l'enseignant traditionnel aurait pallié depuis la rentrée à ce genre d'incident . Dans la classe coopéra- tive , il est bon que l'enfant soit confronté à ce genre de situations qui permattent une réflexion , une recherche de solutions et une discussion avec les autres classes . Enfin cela permet à l'enfant d'entrevoir les limites de la liberté dans le cadre de l'institu- tion scolaire comme plustard dans le cadre de la société.

C'est à la suite de telles expériences qu'il établira peu à peu le projet par rapport à ces limites . Il pourra mieux alors se fixer ses objectifs par rapport à ceux généraux de la classe . qui composent en fait le deuxième ordre ; celui des objectifs .

Plus la classe va tendre vers cette forme auto-gérée , plus le plan de travail sera perçu par l'enfant comme un outil ; c'est à dire une aide pour la mise en place de son projet , pour se situer lui- même en permanence et se référer si besoin est à la planification générale de la classe .

Il apparaît donc comme une technique indispensable à la mise en place d'une pédagogie basée sur l'auto-organisation du travail et cela dès l'école élémentaire .

Annexes :

6.2.7. Plan de travail de l'Ecole C.FREINET à Vence

extrait de la BEM N° 40 1948 "PLANS de TRAVAIL "

6.2.6.

Ecole de _____ Nom : _____

PLAN de TRAVAIL

Du _____ au _____

Calcul											
--------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

GRAMMAIRE											
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

HISTOIRE	
----------	--

GEOGRAPHIE	
------------	--

PHYSIQUE -CHIMIE	
------------------	--

SCIENCES NATURELLES	
---------------------	--

TEXTES REDIGES	
----------------	--

CONFERENCES	
-------------	--

TRAVAIL MANUEL	
----------------	--

--	--

GRAPHIQUE PERSONNEL HEBDOMADAIRE N°

	Lecture - Dict.	Dictées.	Textes	Calcul général	Calcul mécanique	Histoire	Géographie	Sciences	Dessin	Travail manuel	Tenue	Caractère	Communauté	Attention	Imprimerie	conférences
T. bien....																
bien...																
A. bien...																
Passable..																
mal...																
T. mal...																

Les Parents:

L'instituteur:

Nom: _____

Prénom: _____

Bilan de travail n° 0

du _____ au _____

- J'ai apporté: _____

J'ai suivi en classe :

- J'ai fait une remarque sur: _____

- J'ai préparé :

- CORRESPONDANCE

- envoyée : _____

- reçue : _____

- Mes textes libres : 8

- Mes lectures : _____

- Mes poésies : _____

Dictée-Orthographe									
Grammaire -									
Conjugaison									
Calcul collectif									
Calcul individuel	Cahier n° 0								
	d'opérations n° 0								
Livret de calcul : _____ page _____ à _____									
Problèmes série									

- Education physique: _____

- Education artistique: _____

- Responsabilité : _____

L'instituteur:

les parents:

Présentation :

Nous nous attacherons dans ce chapitre sur les lois de la classe à resituer celles-ci dans une perspective historique et anthropologique, convaincus que nous sommes que la structuration d'un groupe d'enfants, les étapes de sa maturation, les voies de son expérimentation sociale, reproduisent à son échelle, et avec les différences inévitables dues à la réduction du macrocosme historico-social à l'ici et maintenant du microcosme groupe-classe, les lois d'évolution de toute société humaine. Ceci ne pouvant être perçu qu'au sein d'une classe fonctionnant en pédagogie institutionnelle.

Le groupe d'enfants réunit dans l'espace-classe est aussi un groupe humain et reproduit en tant que tel, les schèmes comportementaux de tout groupe humain, notamment en ce qui concerne sa structuration et sa démarche vers un ordre social sinon délibérément choisi ou projeté du moins progressivement élucidé, affiné et finalement accepté par tous parce qu'incarnant le projet du groupe sur lui-même.

Ce n'est pas un des moindres mérites de la Pédagogie Freinet puis de la Pédagogie Institutionnelle qui en est issue, que d'avoir redonné au-groupe-classe ce statut de groupe humain à part entière, qu'il n'aurait jamais dû perdre, avec toutes les implications qui en découlent, notamment sur les plans relationnels, fonctionnel, organisationnel, et à le re-situer dans une perspective anthropologique qui est nécessairement la sienne. La notion de groupe humain appelle la notion de collectivité, dès lors que l'enfant fait l'apprentissage social de cette collectivité, lui apparaissent les fondements d'une communauté que sont les lois, lois sans lesquelles tout "vécu" de groupe présenté comme tel n'est qu'un simulacre ou au pire une imposture.

Définitions :

Qu'est-ce qu'une loi ?

- Juridiquement c'est une règle impérative promulguée par l'autorité souveraine d'une société.
- par extension : règles existant à l'état diffus dans une société.

A travers ces deux définitions on peut déjà poser une problématique de la Loi. La Loi suppose une autorité, donc la reconnaissance par un groupe déjà constitué de la compétence assignée soit à une assemblée qui le comprend tout entier, soit par délégation à un petit groupe représentatif, soit à un seul individu souverain, d'écrire les lois.

Les Lois prennent donc corps dans un lieu déterminé, à un moment donné, sous l'autorité d'une assemblée compétente reconnue. C'est la naissance des institutions d'un groupe.

Montesquieu ("L'Esprit des Lois") en posant que "Les Lois doivent être propres au peuple pour lequel elles sont faites" nous indique le caractère nécessairement spécifique de toute loi à un groupe donné. L'ethnologie nous enseigne qu'à une ou deux exceptions près (prohibition de l'inceste par exemple) il n'y a pas de lois humaines universelles.

Enfin, et accessoirement, toute loi peut faire l'objet d'une convention tacite à l'intérieur d'un groupe, sans être obligatoirement érigée comme telle par l'autorité habituellement désignée pour les promulguer, et être reconnue comme telle. Les lois implicites touchent essentiellement le domaine des conduites particulières, les relations plutôt que les fonctions. Elles sont à distinguer des lois propres aux sociétés sans écriture, dans lesquelles il existe un code oral remplissant le même rôle que le code écrit, avec des individus habilités à légiférer, à trancher les conflits ou les différends, les litiges, la fonction de ces individus en faisant la "mémoire" du groupe. Les lois de telles sociétés peuvent être également soit explicites soient implicites.

Perspective historique :

Le mot loi est l'un des plus polysémiques qui soit car il recouvre des réalités souvent ambiguës de par la complexité de leur histoire.

La Loi sous l'Ancien Régime

Elle est la base de tous les systèmes juridiques hérités du Droit romain. Elle prime toujours le droit coutumier ou la jurisprudence, contrairement aux systèmes de droit anglo-saxons.

La Loi est issue de la volonté du Prince, lui-même considéré comme médiateur de la volonté divine de qui il détient son autorité. (Monarchie de droit divin). On l'appelle la loi naturelle. Remettre en cause la Loi devient donc à s'opposer à Dieu...

La Loi étant le fait d'une autorité le problème est de savoir si cette autorité a le pouvoir d'ériger en loi n'importe quelle règle lui paraissant mériter de l'être. La loi aura donc nécessairement pour fondement soit une religion soit une philosophie.

L'apport de Montesquieu

"Les Lois sont les rapports nécessaires qui dérivent de la nature des choses." Par cette affirmation Montesquieu pose les bases d'un fondement physique et moral des lois, ce qu'il appellera "lois positives". Cette découverte des lois existant dans la nature ne peut être que l'oeuvre de la Raison humaine. Mais par delà la nature des choses on voit encore se profiler l'ombre de Dieu, ce que Diderot et les encyclopédistes nieront à leur tour, fondant les lois uniquement sur la Raison des hommes. Il devait s'en suivre selon eux l'inauguration d'une ère nouvelle où les hommes, délivrés de l'arbitraire du Prince, ne seraient plus soumis qu'à l'empire des Lois... Espoir qui fut évidemment déçu à l'épreuve des faits. La Loi ne peut être que le fruit de la décision de quelques individus, faillibles, mais ayant les moyens de l'imposer.

Toutes les tentatives théoriques qui suivirent en voulant substituer un ordre supérieur, dont le législateur dépendrait hiérarchiquement, à un autre, ont échoué, oubliant le fait que la Loi est avant tout l'instrument de réalisation d'une politique et donc un procédé de gouvernement, soumis comme tel aux mêmes contingences.

L'apport de Rousseau

La Loi, expression de la volonté générale (déclaration des Droits de 1793, reprenant les termes de Rousseau), fait appel à une morale du citoyen, inaccessible au plus grand nombre dans la réalité. Rousseau proposa d'interposer un filtre entre cette volonté générale trop difficile à dégager parce que trop diffuse, mal dégagée des antagonismes, des rivalités, des prérogatives des individus et des classes sociales, ce filtre étant la représentation. Le Parlement par ses délibérations décante la volonté populaire, il l'exprime par son vote. D'où la sacralisation de la Loi et par rejaillissement de toute la fonction législative, celle-ci étant supposée traduire la volonté du peuple

Evolution et déclin de la Loi

Conçue dans le cadre d'une philosophie du libéralisme, la loi comme nous venons de la décrire se limitait à énoncer des principes universellement valables. Elle était générale, impersonnelle et permanente. Pour être comprise et entendue par tous elle était brève et simple (se rappeler la table des dix commandements de Moïse). L'unité de la Loi fonde l'unité de la communauté.

La libéralisme se fondait sur la spontanéité des initiatives individuelles, sur le libre jeu de la concurrence pour réaliser le bien commun. A partir du moment où le jeu démocratique de l'alternance au pouvoir a été instauré, les gouvernements ne pouvaient plus se contenter de gérer la société existante, ils voulurent la refaire. La Loi devint alors instrument de gouvernement, servant à asseoir son autorité et à lui permettre l'exercice du pouvoir. Elle n'était plus le garant des libertés individuelles face aux excès du pouvoir. L'Assemblée initialement chargée de donner une forme aux Lois devint maîtresse de leur contenu.

Les gouvernements se succédant la durée des lois, s'anéantissa, chaque loi fut alourdie d'une cascade de décrets et de réglementations pour faire face aux multiples cas d'espèces, la brièveté de vie des lois s'accompagna d'autre part de leur accroissement. Tantôt appliqués tantôt en sommeil la valeur des textes devint incertaine. Le législateur s'avérait en outre incapable d'énumérer les textes anciens contraires aux nouveaux qu'il promulguait, leur abrogation était donc implicitement admise. Tout ceci contribua à affaiblir considérablement le prestige et l'autorité des Lois.

Le déclin des lois traduit une transformation des valeurs sociales. Dans la Loi il y a le reflet d'une société suffisamment sûre d'elle-même pour soumettre le futur à ses normes. La loi suppose une société stable. Les sociétés modernes fondées sur le changement, ont substitué le plan aux Lois. La loi se fondait sur une expérience, une certitude, le plan se fonde sur une anticipation, une hypothèse.

L'homme intégralement socialisé n'aura plus besoin de lois, les mécanismes internes du groupe assureront son adaptation aux exigences de l'ensemble. La technocratie jouera le rôle de régulateur.

Le déclin des lois traduit celui des libertés ...?

Perspective anthropologique :

La Loi, expression du Droit, est faite par les hommes, elle est à la fois le produit d'une situation historique donnée et le projet d'un changement de l'ordre social établi. Dès lors qu'un groupe humain cherche à se donner des lois, il établit par là même une première distanciation par rapport à lui-même se considérant alors comme objet de réflexion, il exprime un projet sur son devenir, puisqu'il souhaite se transformer.

La Loi étant censé représenter l'expression de la volonté collective, toute la difficulté résidera dans le fait de cerner cette volonté, présente jusqu'alors dans le groupe mais à l'état diffus, dans l'expression la plus claire, la plus intelligible au plus grand nombre, la plus concise, la moins sujette à interprétation ou à détournement que possible.

La Loi se situe entre la volonté individuelle et la volonté collective.

Tout individu pour s'affirmer en tant que tel, pour conserver son statut au sein du groupe qui aura tendance à le nier, se heurte à la fois à la nature, ordre des choses, et à la communauté, ordre social auquel il appartient. Pour accomplir son projet (devenir lui-même), son vouloir-être, il lui est nécessaire d'élucider ses désirs. Cette élucidation déjà complexe à l'échelon individuel, devient encore bien plus complexe à l'échelon collectif.

Toute vie collective repose sur une certaine violence, inhérente à chaque être vivant qui veut affirmer son existence, son identité propre, violence qui traduit son angoisse de mort, mais aussi sur la violence inhérente au groupe et qui a tendance à nier les individus qui le compose pour réaliser une fusion phantasmatique. La Loi doit s'efforcer de canaliser cette violence, de l'orienter de façon positive pour le groupe, d'harmoniser les rapports entre les individus, pour que la société qu'ils constituent soit viable, d'y introduire la raison d'un ordre supérieur.

La Loi tente d'unir le principe de plaisir de l'individu au principe de réalité du groupe. Marx écrit que le royaume de la liberté s'appuie sur celui de la nécessité.

Perspective pédagogique :

Les Lois de la Classe, situation dans l'évolution du Mouvement Freinet :

Si nous nous sommes attardés si longtemps sur la genèse et l'évolution des lois humaines en général, c'est parce que cette étude constitue à notre avis une excellente grille d'approche des lois spécifiques de la classe. La question au fond assez essentiel de l'avenir d'une société sans lois, parce que devenues inutiles et remplacées par un système d'auto-régulation sociale se retrouvera également au bout de nos préoccupations d'éducateurs.

Les Lois de la Classe, vues sous l'angle institutionnel, ont commencé à faire l'objet de travaux et de recherches au sein de l'ICEM (Pédagogie Freinet) avec l'appui de F. OURY et A. VASQUEL, (Vers une Pédagogie Institutionnelle, Maspéro 1967, et De la Classe-coopérative à la Pédagogie Institutionnelle, Maspéro 1971) dans les années 60/70. Des articles sont parus dans la revue du Mouvement, "L'Éducateur", sous des signatures diverses, puis

avec

les choses se sont précisées par l'apparition d'un courant autogestionnaire, à partir de la brochure de J. LE GAL et F. YVEN : "Vers l'Autogestion" (ICEM, 1971). J. LE GAL a publié une autre brochure "Mémoire et Organisation des Activités dans une expérience d'Autogestion" ("Chantiers", organe de liaison de la Commission Education Spécialisée, ICEM, 1976) enfin il faut signaler tout récemment la sortie chez Maspéro du livre de C. POCHE et F. OURY intitulé "Qui c'est l'Conseil ?" Les Lois de la classe font également l'objet de recherches dans le module "Genèse de la Coopérative" animé par R. LAFFITTE, toujours au sein de l'ICEM.

Définitions des Lois de la Classe:

F. OURY écrit : "Qu'entendons-nous par "institutions" ? La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent "ce qui se fait et ce qui ne se fait pas" en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons les "lois de la classe", en sont une autre." (Vers une Pédagogie Institutionnelle)

Il définit ainsi ce que nous appelons lois de la classe tout en marquant pourtant certaines hésitations pour l'emploi du mot "loi" dans ce cas :

"Nous conservons ce terme qui prête à équivoques. Les mots "règlement intérieur" ou "règle du jeu" seraient plus exacts, mais eux aussi sont équivoques. Disons qu'il ne s'agit pas ici de "loi morale" ou de "loi scientifique" pas plus que de la "Loi" telle que l'entendent les psychanalystes." (De la classe-Coopérative... op. cit.)

"Il devient important de rappeler qu'il s'agit de "règlement et non de "Loi" (on imagine mal un éducateur transgressant la prohibition de l'inceste, les interdictions majeures...)

Pouvons-nous alors parler de "Lois" de la Classe ?

Reprenons une autre citation de F. OURY : "Points d'équilibre entre les désirs, parfois les besoins des enfants et de l'adulte, et les nécessités de l'environnement (le travail dans la classe, le règlement de l'école, les lois de la société), ces "lois de la classe" ne sont plus une frontière éternellement menacée entre l'autorité du maître (qui symboliserait la réalité) et les désirs ou les pulsions des élèves (le plaisir)." (op. cit.)

Ainsi entendues les lois de la classe correspondent bien à la Loi telle que nous l'avons définie au début de ce chapitre, même si elles ont leur spécificité du fait qu'elles sont dépendantes d'un ensemble plus large de lois qui sont celles de la société. Ce sont des règles impératives (il y a toujours danger pour l'individu, le maître, ou le groupe à les transgresser), édictées par le groupe et pour le groupe, même si le maître, représentant l'autorité suprême conserve à ce titre un droit de veto, et peut trancher en dernier recours. On ne peut les assimiler à un règlement qui est plutôt un catalogue de règles de conduite ou de fonctionnement édictées par une autorité de tutelle extérieure au groupe, même si elle garde un certain pouvoir sur lui.

Il est certain que le groupe-classe n'est pas entièrement autonome et libre de ses décisions, qu'il s'inscrit dans un cadre institutionnel bien précis, mais ceci étant posé, libre à lui de définir ses propres lois à l'intérieur de ce cadre.

Cela est si vrai qu'hormis quelques lois relationnelles (respecter l'autre, le matériel, etc.) qui se retrouvent pratiquement dans toutes les classes fonctionnant en pédagogie institutionnelle, les lois d'une classe sont rarement transposables telles quelles dans une autre, elles sont donc bien spécifiques au groupe. "Pouvons nous donner une idée juste des institutions que chaque groupe élabore continuellement en réponse à ses besoins ? Non seulement ces réponses diffèrent d'une classe à l'autre mais - et ceci est important - elles varient, elles évoluent puisqu'elles sont régulièrement remises en question". (Vers une pédagogie...op.cit.)

Le Conseil, institution instituante :

Les Lois de la Classe, fondement du groupe, ont besoin d'un lieu et d'un moment institués pour naître, ce lieu et ce moment c'est le Conseil de Coopérative, ou tout simplement Conseil. Proposé par le maître ou par les anciens élèves au début de l'année scolaire, pour répondre aux besoins du groupe qui se constitue progressivement et souhaite se donner des cadres de vie, il deviendra très vite indispensable au groupe.

Ses attributions étant développées dans un autre chapitre nous n'insisterons ici que sur la dimension qui nous intéresse : le Conseil lieu d'élaboration des Lois de la Classe.

Comment naissent, évoluent et se transforment les lois ?

On peut distinguer 4 temps dans le processus :

Proposer : qui propose ? - le maître et les élèves
comment ? - par le journal mural (affiché),
le cahier de propositions, ou
par questions orales

Discuter : qui discute ? - le maître et les élèves
- comment ? - un président donne
la parole à ceux qui la demandent
le maître doit demander la parole
le président résume ou fait
explicitement les propositions
le maître peut être aussi président
et/ou secrétaire

Décider : qui décide ? - le maître et les élèves
comment ? - par vote (unanimité ou majorité,
le choix des minorités est également
discuté

Appliquer : qui applique ? - le maître
- les élèves
- le président
- les responsables d'activités
ou d'ateliers.

que fait-on en cas de transgression ou de refus
d'appliquer les décisions communes ?

- sanctions : exclusion du Conseil, de l'atelier
réparation
amende (argent fictif)

Pour donner aux Lois et à l'Institution qui les fonde toute leur autorité le Conseil revêt une certaine solennité, marquée par un rituel : "Comment donner à la parole l'efficacité qu'elle mérite ? ... Il se révèle alors important d'avoir à sa disposition une machine à dédramatiser qui va apprendre au groupe à parler utilement : le rituel... Grâce au rite chacun sait ce qu'il a à faire et par quelles règles, par quel canal il doit passer pour se faire entendre : un mode de langage naïf." (Vers la Pédagogie Institutionnelle)

Font partie du rituel une certaine disposition des participants, modifiant l'aspect habituel des lieux, l'usage par le président des "maîtres-mots", variant selon les classes : par exemple "silence le conseil commence. Rappel des dernières décisions etc. Les décisions et lois ainsi adoptées revêtent une importance toute particulière dans la vie du groupe.

Toute loi votée peut être rediscutée au prochain Conseil et seulement à ce moment par quiconque en fait la demande.

"Nous avons vu qu'elles (les lois) s'élaborent lentement, par retouches successives, essais et erreurs, qu'elles étaient discutées, acceptées. Même écrites elles demeurent modifiables, il suffit de parler au Conseil : ces limitations, ces règles contraignantes sont le signe même du pouvoir du groupe-classe qui fait la loi." (op. cit.)

Reflet de la vie du groupe les lois sont la preuve de sa maturation sociale, celui-ci étant capable de prendre du recul par rapport à son vécu quotidien pour pouvoir l'analyser et y introduire les changements qu'il juge nécessaires.

Les deux catégories de Lois :

I- Les Lois fonctionnelles :

- 1) Organisation générale - en relation avec l'Institution externe (horaires, objectifs règlements etc.)
- à l'intérieur du groupe (institutions : conseil, responsabilités, organisation, planification et emploi du temps, occupation des lieux)
- 2) Organisation spécifique - par ateliers, groupes

II- Les Lois Relationnelles :

- au sein du groupe (entr'aide, conflits etc.)
- avec les intervenants extérieurs

"Nous appelons aussi "institutions" ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun selon son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités) les rôles (présidence, secrétariat) les diverses réunions (chefs d'équipes, classes de niveau etc.) les rites qui en assurent l'efficacité" FOURRY-VASQUEZ, op. cit.)

Les sanctions

Lorsque les lois sont instituées apparaissent automatiquement leur non-respect ou leur transgression. Si le groupe veut conserver aux institutions qu'il s'est donné toute leur force sous peine de sombrer dans la désorganisation et le chaos, il doit envisager les sanctions à prendre contre ceux qui transgressent les Lois de la Classe. "Pourquoi des sanctions ? simplement parce que la Loi décidée en commun ne peut être mise en question n'importe comment et n'importe quand par un individu sans provoquer une réaction. Si cette loi n'est pas réaffirmée nettement on court le risque de voir ledit groupe se détériorer rapidement en magma : l'anxiété provoque l'agressivité, les régressions, voire les passages à l'acte, les inhibitions etc." (op. cit.)

Les sanctions utilisées en pédagogie institutionnelle sont de trois types :

- exclusion du Conseil
de l'atelier
de l'équipe
pour un temps déterminé
- amende à payer en argent fictif (dans certaines classes)
- réparation (utile à la classe)

"Les sanctions ne sont plus proposées par le maître mais par le groupe, ce qui a l'avantage de désamorcer les conduites d'opposition à l'adulte". (op. cit.)

... Quant aux transgressions par le maître : "Si je décide n'importe comment, le Conseil n'a plus de raison d'être et devient une parodie... Détruisant Conseil et Loi commune, quelques (transgressions) de ce genre suffiraient pour faire un échec." (C. POCHET, F. OURY, op. cit.)

Quelques aspects des Lois de la Classe

- Mémoire et Lois du Groupe :

Il importe que les Lois pour être efficaces soient connues de tous, d'où le problème de leur oubli ou de leur méconnaissance. Pour remédier à cet état de fait les lois peuvent être écrites et affichées dans la classe "afin que chacun puisse s'y référer à tout moment en attendant de les avoir mémorisées - et parce que cet affichage montrait de façon symbolique que notre vie et notre travail étaient régis par le Conseil et non pas par la loi du maître." (J. LE GAL "Organisation et Mémoire des Activités...op. cit.)

- de quelques danger dans le mauvais usage des lois :

La non-application provisoire ou circonstancielle des lois, leur nombre trop important (toutes n'ayant pas la même importance d'ailleurs), leur non-réactualisation permanente, leur durée fugitive, autant d'écueil que le groupe doit éviter s'il veut garder une quelconque crédibilité à ses propres institutions. Son devenir en dépend.

Amatours du groupe, celui-ci s'effondrera si elles

s'effondrent.

Conclusion

Nous avons définis ce qu'étaient les lois de la classe, leur cadre institutionnel, les conditions nécessaires à leur instauration. Faites par et pour le groupe tout entier elles ne sont pas l'instrument de domination d'une minorité élue et s'accaparant le pouvoir. Explicites ou implicites elles ont une permanence. S'adressant à tous elles protègent l'individu contre le groupe et le groupe contre les individus qui pourraient lui nuire. Elles sont également un garant contre les prises de pouvoir intempestives du maître ou le débordement de son rôle. Elles délimitent le cadre dans lequel peuvent se déployer les activités du groupe sans pour autant orienter celles-ci. Les rôles et responsabilités de chacun dans une classe vers l'autogestion sont tournants, la rotation des tâches et des rôles assurant à chacun une compétence plus grande à chaque fois, une meilleure autonomie et protégeant le groupe des minorités accaparant le pouvoir.

Enfin s'il existe un plan de travail collectif, élaboré par le groupe et comparable aux plans élaborés par les gouvernements celui-ci ne remplace pas les lois, et dépend du Conseil qui se réserve le droit d'en fixer les étapes, les modalités, les échéances, et peut le revoir, l'aménager ou le remplacer à son gré.

Produit d'une situation donnée ~~elles~~ sont aussi les conditions nécessaires à l'expérimentation sociale du groupe, restrictives des libertés individuelles elles en sont aussi les meilleures garants.

Bibliographie succincte :

- F. CURY, A. VASQUEZ : "Vers la Pédagogie Institutionnelle" (Maspéro, 1967) et "De la Classe-coopérative à la Pédagogie Institutionnelle" (Maspéro, 1971)
- F. CURY, C. POCHET : " Qui c'est l'Conseil ?" (Maspéro, 1979)
- J. LE GAL et P. YVIN " Vers l'Autogestion" (ICEM 1971)
- J. LE GAL " Organisation et Mémoire des Activités dans une expérience d'Autogestion" (N° 7-8 de "Chantiers" Commission "Enseignement Spécialisé" 1976) voir également d'autres numéros de cette revue
- PIAGET "Le jugement moral chez l'enfant" (PUF, 1957)
- D. ANZIEU "La dynamique des groupes restreints" (PUF, 1968)

Programmation et Autogestion

=====

Une démarche vers l'autogestion pédagogique prend en compte largement le domaine des apprentissages c'est à dire les démarches d'appropriation du savoir par les enfants. Les innovations indispensables à cette nouvelle orientation du travail scolaire concernent notamment les outils et techniques pédagogiques.

Au maître qui traditionnellement distribue les contenus relatifs au savoir, règle le déroulement des exercices destinés au renforcement des acquisitions et fixe modalités et critères de l'évaluation des connaissances, à ce maître se substitue peu à peu un éducateur qui cherche à restituer à l'enfant reconnu, l'autonomie qu'il semble capable d'exercer dans le cadre de l'école. Plusieurs éléments interviennent dans cette redistribution des rôles. Un nouveau statut pour le maître et l'enfant, une nouvelle connaissance de l'enfant et d'un certain nombre de mécanismes relationnels à l'intérieur de groupes tels que ceux qui constituent une classe mais aussi une évolution notable des moyens d'apprentissage et en particulier l'introduction de l'enseignement programmé et des machines à enseigner.

C'est Freinet qui lança le mot d'ordre "plus de manuels, plus de leçons". Si le livre constituait, aux yeux de Freinet, un progrès par rapport au verbalisme régnant du maître, ce manuel scolaire n'en doit pas moins laisser la place à un outil mieux adapté aux perspectives de la Pédagogie Freinet. La prise en compte par Freinet de l'enseignement programmé n'est pas faite pour surprendre, d'autant plus que les outils d'apprentissage programmés ont déjà été introduits depuis longtemps dans les classes Freinet: la prise en compte de l'individualisation s'est faite dès la naissance du mouvement de l'Ecole Moderne et son histoire est jalonnée par l'introduction d'outils ou de techniques d'individualisation: le texte libre, le Fichier Documentaire et sa classification décimale permettant l'utilisation par l'enfant seul, les brochures de la Bibliothèque de Travail, les Fichiers Auto-correctifs de calcul et de français, le Plan de Travail individuel, etc ...

Individualisation et coopération:

En privilégiant l'activité individuelle des élèves, l'enseignement programmé isole-t-il à ce point les individus qu'il menace leur aptitude à s'intégrer à un groupe ? Ce travers qui n'est peut-être qu'un faux problème, n'avait pas échappé à Freinet qui situait ainsi le problème posé par ce rapport entre le travail individualisé et le travail coopératif:

"Nous n'essaierons donc pas de savoir si la pratique scolaire est individuelle ou collective ou les deux à la fois. Il nous faut d'abord lui redonner la dignité du vrai travail en rétablissant chez les personnalités la conscience d'une activité, individuelle certes, mais obligatoirement intégrée au complexe de la vie, et de ce fait animée d'une pensée, d'une raison d'être, d'un sentiment d'appartenance et d'un idéal que lui donnent dignité et efficacité.

Le travail individualisé n'a de sens que s'il est intégré à la vie sociale coopérative." (C. Freinet, Travail Individualisé et Programmation, B.E.M. 06 Cannes) p. 15

Pourtant l'oeuvre individuelle, originale, échappe nécessairement à l'intervention du groupe, du moins au moment de sa réalisation, mais elle se rattache historiquement, socialement au groupe et se valorise dans la communication aux autres. En effet cette oeuvre " déjà, par elle-même, synthèse de tout le passé qui en a préparé la genèse, mais cette production individuelle, imprégnée déjà, spirituellement au moins, de l'ambiance collective nous la verrons délibérément, et ostensiblement, dans le creuset coopératif où elle mûrira par l'apport de tous" (ibid.) p. 17

De telles considérations expliquent, justifient, l'éventail des outils d'apprentissage programmés qu'utilisent les élèves des classes Freinet. Il semble bien que l'on puisse classer ces outils selon deux tendances. D'une part, les outils d'enseignement programmé portant sur les notions d'orthographe ou de mathématiques exigeant un entraînement destiné à fortifier des mécanismes; d'autre part des outils programmés destinés à soutenir l'enfant dans sa conquête du savoir selon la démarche du Tâtonnement Expérimental. Si l'on cherchait à exprimer le sentiment du praticien Freinet,

on pourrait dire que les premiers sont des outils de compromis et les seconds des outils de rupture avec la pédagogie traditionnelle et qu'ils sont représentatifs du projet pédagogique de l'Ecole Moderne. Les premiers sont représentés par les Fichiers ou Cahiers Autocorrectifs; les seconds par les Bandes Enseignantes ou Livrets Programmés et peut-être mieux encore par le Fichier de Travail Coopératif (F.T.C.) qui sera décrit plus loin.

L'autonomie, un obstacle ou un enjeu ?

Les travaux sur l'enseignement programmé, en particulier les travaux américains fondés sur le Behaviorisme, ont réactivé au sein du mouvement Freinet un travail de réflexion sur l'enseignement programmé. Ces travaux fondés notamment sur la critique de la notion de renforcement et de motivation ont abouti à la conception des Bandes Enseignantes et probablement influencé de façon décisive la mise au point des livrets programmés et du F. T. C.

Une étude, même rapide, du sort réservé à la notion d'autonomie, permet de situer respectivement l'enseignement programmé classique et l'enseignement programmé tel que le conçoivent les praticiens de l'Ecole Moderne. Pour ces derniers l'autonomie laissée à l'élève par l'enseignement programmé classique devient l'un des objectifs même de l'entreprise éducative et d'accessoire le problème de l'autonomie devient central. En effet l'utilisation d'une machine à enseigner traditionnelle se heurte, en quelque sorte, à l'autonomie de l'élève. Pour éliminer ce handicap le programme atomise la démarche et guide l'élève pas à pas jusqu'au résultat attendu. Pour ce qui concerne le pédagogue Freinet la démarche est tout autre; l'autonomie n'est pas une donnée avec laquelle il faut compter mais une donnée sur laquelle il faut également agir. Variable avec chaque individu cette capacité à apprendre seul, à agir seul, ne peut être retenue comme un critère, une limite, c'est une composante qui déterminera, tout autant que le contenu à transmettre, la stratégie à adopter. L'outil que l'on destine à l'individualisation des apprentissages tiendra compte, dans sa conception, de la variété des approches que pourraient avoir eues les élèves de la notion abordée. Au-delà l'aide n'est plus du ressort de l'outil mais du ressort du groupe classe et du maître.

Le Fichier de Travail Coopératif (F. T. C.)

Pour illustrer ce propos il paraît intéressant de présenter ici, en quelques mots, un outil pédagogique qui témoigne de la façon dont le Mouvement de l'Ecole Moderne conçoit en ce moment l'aide que peut apporter le pédagogue dans le cadre d'une démarche autogérée pour l'acquisition du savoir.

C'est un outil qui, comme la plupart des outils de la Pédagogie Freinet, est né dans les classes, au contact des réalités de la vie quotidienne d'une classe. Expérimenté par les élèves, amélioré avec leur concours, à la lumière de leurs critiques, c'est un outil conçu coopérativement et conçu pour développer, au-delà des connaissances, du savoir, la vie coopérative dans la classe.

Le Fichier de Travail Coopératif (F.T.C.) est aujourd'hui constitué de plus d'un millier de fiches abordant un contenu qu'on peut qualifier d'interdisciplinaire: tout ce qui peut donner lieu à réflexion, expérimentation, découverte de la part de l'enfant a des chances de se trouver dans le FTC. Chaque classe peut compléter ce fichier par des fiches résultant de ses expériences originales, celles-ci peuvent être communiquées à d'autres classes et voire même éditées, par le chantier national qui anime le développement de cet outil.

Chaque fiche du FTC est, en quelque sorte, une fiche guide pour l'expérimentation, la recherche individuelle. L'incitation, la provocation à la recherche est l'aspect le plus recherché. S'adressant à des enfants de 4-5 ans à 13-14 ans et même au-delà, la présentation va du dessin présentant une expérience, voire même une photo (c'est le cas du FTC Maternelles), aux schémas et aux textes plus ou moins complexes. La plupart des auteurs de manuel semblent ignorer tout ou presque de la capacité des enfants à lire (un texte ou une image). Il semble que le FTC marque un net progrès dans la communication verbale et évite la ségrégation qui marque tant les enfants présentant des retards dans la conquête du langage oral ou écrit. Pour une même notion plusieurs fiches de présentation variées ont plus de chance de faire entrer l'enfant dans un champ de connaissances encore ignorées.

Les responsables du Chantier FTC présentent cet outil comme un outil dialectique :

- dialectique, du point de vue du rapport individu/groupe, dans la mesure où l'expérience réalisée incite à la communication du résultat au groupe et entraîne une discussion qui valide ou non l'expérience et qui, de toute façon, ouvre une ou des voies nouvelles pour d'autres expériences individuelles.

- dialectique du point de vue de la théorie et de la pratique, dans la mesure où c'est un outil qui provoque des expériences variées et nouvelles. Ainsi il affine le concept, établit peu à peu une théorie sur le terrain du dogmatisme ou de la pensée magique.

- dialectique du point de vue de la classe et de son milieu environnant, dans la mesure où les expériences s'exercent sur des faits observables à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe.

Sans vouloir prétendre à l'universalité d'emploi cet outil n'en programme pas moins une large part de l'activité de l'enfant dans la classe. Il permet l'autonomie de l'enfant dans la mesure où l'éducateur maîtrise quelques concepts clefs relatifs tant aux contenus abordés qu'aux rapports entre individus d'un groupe tel que la classe.

Programmation-autogestion: la part du maître

L'enseignement programmé classique veut se substituer au maître, au maître-parlant sans doute, à ce maître destitué par le manuel, ou rendu auxiliaire du manuel. L'enseignement programmé a rêvé, et rêve peut-être encore, d'une fonction dominatrice, normative mais réductrice.

Le Mouvement Freinet a peut-être rêvé, aussi, rêvé d'un enseignement programmé projetant dans chaque classe la possibilité pour l'enfant de conquérir le savoir selon les lois du Tatonnement Expérimental, c'était l'époque où naissaient les Boîtes et bandes enseignantes. La pratique des classes Freinet n'a pas confirmé les espoirs de cette époque. On leur a reproché une programmation insuffisamment "ouverte". Les livrets programmés qui reprennent la même démarche s'adressent aux élèves les plus jeunes et semblent là répondre mieux à un rôle de modèle.

La machine à enseigner la plus perfectionnée n'échappe pas aux limites qui sont celles de tout outil pédagogique. Il ne semble pas non plus qu'elle puisse éduquer et ce serait sans aucun doute "comme par enchantement". Le maître seul non-plus. L'éducateur d'aujourd'hui a besoin d'outils pédagogiques, les éducateurs Freinet tentent de se les donner pour mieux "les rendre aux enfants" disent-ils et il semble qu'ils aient raison. Les éducateurs ont aussi besoin de savoir, il semble qu'ils veuillent se le donner, c'est sans doute pour mieux "le rendre aux enfants".

Fernand ERNULT

CORRESPONDANCE SCOLAIRE ET AUTOGESTION

=====

Yannick VINCE
Martine VINCE
=====

Le rapport entre la correspondance et l'autogestion peut se situer sur plusieurs plans.

- 1) Rapport au savoir
- 2) Rapport au monde extérieur
- 3) Organisation-planification-gestion

I) RAPPORT AU SAVOIR

Le savoir n'est pas transmis par le maître seul. Il est transmis au travers des échanges par d'autres camarades plus ou moins éloignés, aux modes de vie plus ou moins différents, aux coutumes..

Le champ de ce savoir peut être très vaste; puisque la correspondance peut être, et est très souvent internationale. La F.I.M.E.M (Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne) est un groupe qui permet, par le truchement ou non de l'Espéranto, à certaines classes de correspondre à la fois avec le Dahomey, la Pologne, l'U.R.S.S. et la Chine, et à d'autres d'échanger avec l'Espagne, la Tunisie et le Canada par exemple.

La scène du film "l'Ecole buissonnière" où le candidat plusieurs fois malchanceux au certificat d'études s'exprime ainsi: " Sans doute je ne connais pas bien mes dates d'histoire de France, mais je peux vous parler de la Bretagne, de ses petits ports, de ses pêcheurs qui se lèvent tôt le matin..." Cette scène souligne le nouveau rapport, à un nouveau savoir, nouveau savoir qui ne passe pas par le maître, mais qui peut être pris en charge par les enfants eux-mêmes.

L'échange humain, le droit de connaître directement par les copains, avec eux, c'est là une pratique autogestionnaire. Un autre aspect du rapport au savoir, pris en charge par les individus eux mêmes se retrouve dans l'apprentissage même de la langue :

- apprendre à lire/écrire
 - donner un sens à lire/écrire
- par la correspondance scolaire.

L'enfant sait pourquoi il lit/écrit

Il sait vers qui il écrit

Il sait de qui il lit

Savoir pourquoi on lit, n'est-ce pas le premier acte de liberté d'autonomie, d'autogestion sur le plan de sa personnalité?

Beaucoup de travaux ont montré que les échecs en lecture, acte symbolique et social par excellence, étaient liés le plus souvent à une aliénation de type analytique à la mère - un refus inconscient d'accéder au social, - au code - parce que le "pourquoi" n'avait pas été clairement dit, donc ressenti ...

Le vers qui on écrit - étape essentielle de la construction du moi social, de la prise en charge de son "grandissement".

Le de qui il lit: c'est la prise en compte de l'autre, la reconnaissance de son écrit pour en faire ce que le désir veut qu'il soit.

Sur le plan de la préhension du savoir, de l'acte essentiel de la communication, la correspondance est un outil- de plus, une pratique permettant la mise en rapport de deux réalités prégnantes-: vais-je ou non utiliser l'expression écrite en tant que moyen d'échange? Que vais-je en faire? Le capital travail que représente la somme d'énergie (recherche orthographique - écrit - recherche enquête) dépensé par chaque enfant est bien situé dans une perspective de gestion. Cette gestion étant le fait de l'enfant (dans la correspondance individuelle) celui du groupe (dans la correspondance collective) on peut parler ici de pratique autogestionnaire dans le rapport au savoir.

2) RAPPORT AU MONDE EXTERIEUR

Notre pratique autogestionnaire se veut être une prise en compte dans le but de le maîtriser, de notre environnement. La correspondance scolaire participe à ce projet dans la mesure où chaque échange est aussi pour beaucoup de la vie "hors école" qui passe. Hors d'école, cela signifie les loisirs, les problèmes de la famille, les problèmes du village, de la cité, de la région. Tout cela est présent et conscient dans la lettre individuelle ou collective. Tout cela est perçu par l'ami correspondant. Se construit alors tout un système de référence, de critique, d'analyse - de situations sociales, économiques, voire politiques.

Si l'autogestion c'est la reconnaissance des spécificités locales, régionales, minoritaires, la correspondance scolaire est une pratique autogestionnaire.

C'est aussi l'occasion de discussions au sein même du groupe classe où chaque individu peut dépasser les frontières de sa cité, de sa région, de son pays.

Cela peut être aussi l'occasion de rencontres d'enfants, rencontres collectives, mais aussi réception dans les familles, partage de vie. Si l'autogestion ne va pas sans socialisme, partage et amitié, la correspondance est une pratique autogestionnaire.

3) ORGANISATION - PLANIFICATION - GESTION

Afin de mieux revenir sur ces trois notions, participantes de l'Autogestion, nous allons essayer de retracer les différentes étapes exigées dans le processus d'une correspondance.

3A RECEPTION: le colis arrive: des questions de gestion doivent être réglées: si le colis est attendu, programmé, un temps a été prévu il est utilisé.

Généralement, les délais de poste échappant à la programmation, le colis arrive par surprise.

I- Quand l'ouvre-t-on?

2- Cela signifie des activités à repousser: lesquelles?

Qui choisit?

Qui décide?

Le Conseil; il se réunit d'office, car dans notre esprit, la correspondance qui arrive, c'est l'évènement, et il faut la traiter comme tel .

Une fois le colis ouvert, il faut programmer.

3B PROGRAMMATION

Qui va lire la lettre collective?

Quand?

Qui a envie de lire sa lettre individuelle?

Quand?

Qui a besoin d'aide pour lire sa lettre?

Quand?

Qui va présenter les enquêtes?

Quand?

Qui répond aux questions?

Quand?

Pour quand décidons-nous de répondre?

Que pouvons-nous envoyer en échange?

3C GESTION

Qui peut faire quoi?

Qui peut aider à quoi?

De quel matériel, de quel argent disposons-nous pour répondre à la demande? Par exemple: un voyage-échange coûte cher, comment allons-nous faire?

: un envoi de produits du pays. Qui allons-nous rencontrer qui acceptera de nous fournir ses produits? Que pouvons-nous réaliser?

4) AUTOGESTION DU SAVOIR

Pour répondre à mon correspondant

1- Je dois respecter un contrat; une date

2- Je dois respecter des conditions:

- . pouvoir être vu
- . pouvoir être compris

3- Je dispose d'outils

. le dictionnaire "j'écris tout seul"

. mon cahier repère de correspondance, sur lequel je retrouve les tournures et expressions usuelles.

4- Je peux demander l'aide

- . du maître
- . d'un copain
- . de mes parents

5- Je peux envoyer

- . une lettre simple
- . des dessins
- . une enquête
- . des questions

De cet ensemble, je dispose comme j'ai envie en fonction du contrat d'échange passé avec mon correspondant.

Le groupe classe a également passé un contrat

- . peut-il recevoir? Quand? Comment?
- . peut-il répondre? Quand? Comment?
- . Que peut-il échanger? Quand? Comment?

Tout ce travail demande à être programmé, structuré dans le temps.

Tout ce travail représente une production, un échange, qui n'est pas monnayable mais qui n'en est pas moins vital pour le fonctionnement de la correspondance... et de la vie coopérative de la classe.

La diffusion de réalisations, plus la communication impose la coopération, impose la socialisation. La socialisation peut être de deux types:

- . la bureaucratisation, le maître ou un leadership impose une programmation

- . l'autogestion; chacun se détermine en fonction d'un contrat individuel et d'un contrat collectif. Ce faisant, chacun est responsable de la programmation du contrat et participe à sa réalisation.

Beaucoup de classes fonctionnent à partir de la correspondance, parce qu'elle est matière à production, échange, rapport au savoir et programmation.

Autant de termes qui les uns aux autres associés, mènent à des pratiques autogestionnaires.

6.6 - L'EVALUATION

Rémy Bobichon

Le mot "évaluation" est actuellement une des "locomotives" du vocabulaire que s'est annexée la "rénovation pédagogique"... En fait et dans la pratique des classes que nous appellerons "traditionnelles", même si elles ont rénové leurs programmes, pour les opposer aux classes où se pratique la Pédagogie Freinet ou Institutionnelle, le terme "évaluation" n'a fait que remplacer celui, plus traditionnel justement de contrôle, mais la réalité qu'il recouvre n'a pas changé... Nous en arrivons donc à discerner évaluation de contrôle qui, bien que souvent confondus à dessein, n'en recouvre pas moins des réalités différentes, de par leur objet, leurs modalités, les intentions qui les sous-tendent, leurs champs. J. ARDINO (Education et Politique) a justement tenté un repérage et une articulation de ces deux champs.

- 1) Le contrôle (initialement : terme de comptabilité) :
 - quantitatif
 - normatif (conformité aux normes fixées)
 - logique, analytique, cartésien (monolithisme, ordre)
 - établit une hiérarchie de niveaux, par le fait d'un juge
 - sanctionne voire réprime
 - ensemble de procédures, ici et maintenant
 - ne tient pas compte de la durée, du temps, même s'il se réfère implicitement au passé
 - dimension politique (fonction d'un certain type de société)
- 2) L'évaluation (initialement cherche à déterminer la valeur, par un autre procédé que la mesure concrète)
 - qualitative
 - processus, inclus dans un autre processus qu'il cherche à évaluer, intégrant la dimension temporelle intégrale (passé, présent, futur), implique une action réflexive (auto-évaluation) même si e le peut par ailleurs faire appel à d'autres observateurs (hétéro-évaluation)
 - synthétique, globale

- se situe généralement à un carrefour interdisciplinaire
- c'est un processus "démocratique" incluant la participation de l'intéressé
- anticipe sur l'avenir, émet des hypothèses
- s'attache à saisir la complexité des phénomènes, des situations

On voit donc combien apparemment ces deux notions sont éloignées l'une de l'autre ainsi définies mais plus que leur antagonisme, c'est leur complémentarité qui nous apparaît.

Dans la perspective autogestionnaire qui est la nôtre nous devons tenir compte de cette complémentarité et la faire jouer, l'une et l'autre étant indispensable à toute démarche qui se veut éducative si celle-ci ne veut pas rester dans le vague ou les idées-écues fussent-elles "progressistes" (voir SNYDERS).

L'évaluation sera plus réservée au domaine des comportements, des relations, le contrôle portera sur des structures, une organisation, des institutions.

Quels sont les types d'évaluations et de contrôles pratiqués dans une perspective autogestionnaire ?

Toujours soucieuse d'intégrer l'enfant à l'élaboration de sa propre formation, à la définition de ses propres objectifs, de sa propre démarche vers une autonomie accrue, une démarche autogestionnaire se proposera de rechercher une évaluation et un contrôle qui soient le fruit d'une négociation explicitée, d'un contrat non seulement vis-à-vis de l'éducateur mais aussi vis-à-vis du groupe, l'enfant s'engageant devant ses pairs. "Ce qui semble aujourd'hui de plus en plus difficile à admettre, c'est le maintien des procédures, des dispositifs, des démarches auxquels les gens sont assujettis, associés d'office, sans en comprendre les raisons profondes, ou sans être eux-mêmes partie prenante au processus." (J. ARDINO (op.cit.))

L'évaluation et le contrôle ainsi compris doivent

- bien clarifier les objectifs à atteindre
- rechercher les critères les plus objectifs que possible
- * sans méconnaître la part nécessairement subjective de toute évaluation
- ne pas établir de hiérarchies dans les objectifs ou les

disciplines.

- s'intégrer dans les processus eux-mêmes (grilles d'observation, auto-contrôles etc.)
- se créer des outils propres
- Être à la fois le fait de l'individu ~~et~~ (autoévaluation) et du groupe (contrôle et évaluation collectifs), du maître (hétéro-contrôle).

Ceci suppose en ce qui concerne les apprentissages une individualisation et une progression personnalisée à l'aide de matériel programmé incluant les contrôles à effectuer par l'élève lui-même puis par un tiers (qui peut être soit le maître soit un autre élève). Ceci suppose aussi une éducation par la réussite et non par l'échec.

Les "brevets" repris par Freinet au scoutisme entrent aussi dans cette perspective. Choisis par l'enfant, ils permettent tantôt un contrôle collectif tantôt une évaluation, l'enfant présentant ses réalisations au groupe qui en discute. Un système de capitalisation des brevets, qui reste à mettre en pratique aurait l'avantage de permettre des orientations positives en fonction des réussites de chacun. Il éviterait un blocage global et la rupture entre formation initiale et formation continuée. Car il faut bien dire que si nous choisissons de travailler dans l'enseignement public, seule voie possible pour une véritable éducation populaire "trop souvent nous n'avons d'autres ressources que d'appliquer les critères de contrôle traditionnel à notre pédagogie qui s'est donnée d'autres objectifs. Et paradoxalement nous sommes seulement en mesure de prouver que nous n'avons pas si mal que ça pratiqué ... la pédagogie traditionnelle !" (L'Éducateur, ICEK, février 79). Nous concluerons avec J. ARDOINC (op. cit) : "Ce qui peut ~~seulement~~ seulement rendre intelligible, éventuellement supportable, l'institution du contrôle, c'est l'évaluation du sens."



Dans une classe en route vers l'autogestion, la part du maître est très importante. Quand on parle de techniques Freinet, on pense principalement à non directivité, à liberté. Mais si ce n'était que cela, la non directivité pourrait devenir laisser-faire et la liberté anarchie. En fait, au lieu d'offrir la liberté aux enfants, on les abandonnerait dans leurs liens. Si on laisse les enfants, on les abandonne car au départ ils sont conditionnés par l'environnement, la société dans laquelle ils vivent. Le maître doit donc intervenir, il fait un choix (d'ailleurs, la non intervention est aussi un choix). Il ne faut pas laisser les enfants dans l'ignorance du monde de leurs libertés, il faut essayer de les y mettre. Les enfants arrivent à l'école le jour de la rentrée. Si le maître leur dit: vous êtes libres; ~~et~~ les voilà prisonniers de leur liberté, ne sachant quoi en faire. C'est la raison pour laquelle le maître doit intervenir. C'est pourquoi également la liberté totale ne peut exister car il est honnête de dire que la part du maître se manifeste d'abord dans le choix qu'il fait au départ en instaurant le principe d'une classe coopérative, d'un travail autogéré. C'est le maître qui propose un certain type d'activités en essayant de faire de sa classe un groupe qui respecte les individualités tout en rejetant l'individualisme égoïste. Il pose donc au départ son cadre, ses choix d'homme. Il propose également ses techniques, ses outils. Et c'est à l'intérieur de ces limites que "les enfants sont libres de devenir eux-mêmes, au sein d'un groupe créatif." (L'éducateur N° 10; 10 mars 80).

La part du maître est donc primordiale au départ. Il reste le maître, c'est à dire le responsable de la classe. (en réalité, il est co-responsable avec les enfants et les familles du projet éducatif). Il ne doit pas perdre de vue que l'activité essentielle est celle des élèves et que la finalité de l'école c'est bien sûr l'acquisition des connaissances mais aussi l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie.

Le maître doit avoir une vision réaliste de ses objectifs. A ce sujet, il est peut-être plus juste de parler de partage des responsabilités et des pouvoirs, de vie coopérative, plutôt que d'autogestion. En effet, très souvent, les enfants arrivent dans nos classes, y passent un an, parfois deux (rarement) et partent plus loin. Peut-on, en un si court laps de temps, les faire travailler en autogestion ? Certes, ils gèrent collectivement les biens de production dont nous disposons dans nos classes: journal, imprimerie, matériel de toutes natures. Ils gèrent réellement la classe par le conseil de coopérative. C'est donc de l'autogestion. Mais, et c'est ce qui explique ma question, lorsqu'ils quittent nos classes, ne vont-ils pas changer de méthodes et surtout d'esprit et que leur restera-t-il après seulement un an d'efforts ? Dans le cas le plus défavorable, il leur restera toujours le souvenir d'une expérience riche et intéressante, et à la limite d'un idéal vers lequel ils voudront tendre. D'autre part, la pratique de l'autogestion suppose une autre conception de l'école et un remaniement de ses institutions. C'est à nous de lutter, dans nos classes, pour que l'école change.

Ce qui est fondamental, c'est de donner (ou redonner) à un enfant le goût de la réussite et du travail. Pour cela il faut poser des objectifs qui soient à la hauteur de leurs possibilités car si l'échec est permis, encore ne faut-il pas qu'il soit permanent. "La répétition de ces échecs est, elle-même, un hymne à la reproduction." (J. Ardoine Education et politique p.238)

Si le rôle du maître est essentiel, il ne doit pas être le seul. Le groupe classe a aussi sa part à prendre. Le maître seul ne peut pas faire reposer sur ses épaules le poids de la classe. "Il est mauvais que l'enseignant soit un homme orchestre: il est voué à craquer nerveusement". (l'Educateur n° 10, mars 80). Il ne peut être partout, à tout et à tous. Qu'il y ait un temps, lors de la mise en route, où il soit contraint d'être "l'homme orchestre", c'est vrai. Mais il doit arriver un moment où chacun ayant pris ses habitudes de travail, le maître se contente de vérifier le bon fonctionnement de l'ensemble. Cela ne signifie pas le son rôle sera nul. Cela veut dire qu'il sera disponible pour les cas les plus délicats.

Pour cela, il lui faut une bonne organisation matérielle. Il s'agit d'organiser sa classe de telle sorte que de nombreux problèmes se résolvent sans le maître, avec les élèves uniquement. Ce sont des problèmes non mineurs certes mais qui prendraient le temps du maître alors qu'ils peuvent être traités avec profit par les élèves:

- entr'aide entre les enfants: ceux qui "savent" montrent à ceux qui ne savent pas. (par exemple, l'imprimerie)
- responsabilités matérielles: pinceaux, colle, ciseaux, papier....

Ainsi le maître se rend plus disponible pour les vrais problèmes qui demandent toute sa compétence. La part du maître n'est pas de répondre à tout. Il faut demander à l'enfant de chercher lui-même ou de faire appel au groupe classe. Lorsqu'il sait que le groupe peut intervenir efficacement, il doit s'effacer. Ainsi il permet à certains de prendre des responsabilités à leur niveau, ce qui est une bonne école d'apprentissage de la liberté car un homme libre est responsable. Il donne aussi à d'autres le sentiment d'être moins assujettis à l'adulte, ce qui psychologiquement est très important car solliciter l'aide d'un camarade ou d'un adulte, c'est totalement différent.

La part du maître peut se schématiser ainsi:

Tu te trouves devant un obstacle, une difficulté:

- fais d'abord ton tâtonnement, cherche encore.
- demande aux camarades
- viens me voir si tu n'as pas progressé, si tu es toujours au même point.

Le maître doit apprendre à apprendre. La classe est une société restreinte dans laquelle vivent des individus qui sont confrontés jour après jour les uns aux autres. Au maître de faire en sorte que les confrontations ne deviennent pas affrontements, conflits. Il y en aura vraisemblablement, comme dans toute société. Nous ne sommes pas contre les conflits. Ils sont parfois indispensables pour débloquer des situations. C'est au maître, avec le groupe, de les régler. Nous avons tous besoin les uns des autres.

Au maître de veiller à ce que l'entr'aide ne devienne pas un moyen d'échapper à son effort, à son travail personnel. Ainsi, lorsqu'il permet à certains d'aider les autres en difficulté, il doit rester vigilant à deux points:

- celui qui aide ne doit pas négliger son travail personnel pour aider les autres.
- celui qui aide ne doit pas empêcher le tâtonnement des autres.

L'organisation coopérative du travail est nécessaire. Le maître a sa part à prendre dans l'éducation du travail, mais aussi le groupe classe et chaque membre de l'équipe. Cependant, le mauvais exemple de notre société de consommation où tout est apporté, déteint sur certains enfants qui ont tendance à se comporter comme des consommateurs passifs et il faut que le maître résiste à la tentation de tout prendre en main ce qui installerait les jeunes dans une position de secours permanents, d'assistés continuels et qui les empêcherait de prendre en charge leur autonomie.

Le maître apporte des techniques, des idées nouvelles, des possibilités de choix. On ne peut pas choisir lorsqu'on est inexpérimenté. Le maître doit donc créer des situations, provoquer des expériences. La correspondance scolaire peut être, par exemple, une situation nouvelle proposée par le maître. En septembre 1979, nous avons commencé à correspondre avec une école du Cher. C'était une expérience nouvelle pour la majorité des élèves. Au fil des lettres, des liens affectifs se sont liés entre les enfants, en plus de l'intérêt pédagogique évident (connaissance d'un autre milieu). Nous venons d'y passer trois jours. Des correspondants faisaient beaucoup d'expression gestuelle, de théâtre. Ils nous ont présenté quelques-unes de leurs créations. Au retour, un groupe de filles de ma classe s'est lancé dans la danse: à partir d'un disque, elles créent des figures, des pas. Un autre groupe fait du théâtre libre. Je me trouve entraîné dans cette aventure (que j'ai provoquée, indirectement, je le savais) J'interviens rarement personnellement: c'est le groupe qui donne ses suggestions, conseils ou critiques, et je suis un membre du groupe.

Le maître peut apporter encore des outils. Il faut que les enfants soient capables de les fabriquer d'abord (plans de travail par exemple) et de les utiliser correctement seuls. Le maître doit être sûr de cela. Il lui faut donc une exigence de tous les instants dans cette phase d'apprentissage. Il faut que chacun trouve le chemin du tâtonnement expérimental, prenne son rythme de travail et soit à l'écoute des autres.

La part du maître doit être souple, discrète, aidante, jamais contraignante. Elle peut être plus ou moins accentuée, selon l'enfant ou selon l'obstacle devant lequel il se trouve. Certains se contenteront d'un " coup de pouce " qui les ramènera de l'idée à la réalité concrète ou l'inverse, qui leur permettra de conceptualiser ou d'abstraire. D'autres au contraire demanderont une aide plus importante, soit que cette façon de travailler est nouvelle pour eux, soit que la difficulté est plus grande.

C'est pour pouvoir consacrer plus de temps à ces cas importants, que le maître doit se libérer des tâches matérielles courantes dont nous avons parlé et qu'il doit être sûr que les outils sont correctement utilisés.

Il faut essayer de ne jamais laisser les enfants dans une attitude négative. Parfois, ils n'ont envie de rien connaître, de rien faire. Cette situation, assez rare il est vrai dans les classes primaires, existe cependant par lassitude, ennui ou opposition à l'adulte. C'est une situation que l'on rencontre plus fréquemment dans les collèges mais comme nous sommes obligés parfois de garder des enfants jusqu'à 14 ans dans des C M 2, nous rencontrons ce genre de problème plus souvent. Ce sont généralement des individus isolés qui refusent tout travail, qui refusent de s'intégrer dans le groupe classe parce qu'ils sentent qu'ils n'y ont plus leur place. Dans ces cas, faut-il laisser ces enfants s'enfermer dans une attitude négative qui devient rapidement agressive? La part du maître est essentielle et délicate. J'avais l'an dernier deux enfants de 13 et 14 ans, deux frères, en C M 2. C'étaient des enfants perturbés par un milieu familial instable. Non seulement ils ne voulaient rien faire mais encore ils empêchaient les activités prévues de se dérouler dans de bonnes conditions. Mon rôle devait-il être éducatif: je devais les empêcher de perturber le groupe, ou bien devait-il être thérapeutique: je devais les laisser se libérer de leurs problèmes en les laissant agir d'une façon totalement libre? J'ai trouvé un moyen, par le biais des activités manuelles, de les laisser s'exprimer en fabriquant des maquettes, en travaillant le bois, art dans lequel ils excellaient, tout en laissant les autres travailler à d'autres ateliers. Mais il est certain que lorsqu'on se trouve devant des enfants qui ne veulent rien faire, qui ne sont motivés par aucune activité, on peut être désarmé. Dans ce cas, l'aide du groupe classe peut être efficace.

Un autre aspect de la question est la distinction entre la part d'aide immédiate dont nous avons parlé, qui est souvent d'ordre matériel, technique, et dont il faut se libérer très vite, et l'aide plus lointaine dans la prévision des besoins matériels qui vont apparaître pour que les projets des enfants arrivent à la réussite. Un enfant qui prépare un travail sur un sujet aura besoin de documentation. Le maître peut préparer ses futures interventions car il sait qu'elles se produiront, que l'enfant le sollicitera. C'est grâce à ce travail de préparation, à ces aides ponctuelles dans des difficultés qu'il était facile de prévoir qu'il y aura en fin de compte plus de chance de réussite. L'enfant prend ainsi confiance en ses moyens et cette confiance constitue un pas vers l'autonomie.

7. Les limites de l'autogestion

Dans un article paru dans la revue "Éducation et développement" mars 71, Liliane Lurçat s'exprime ainsi: "Les enseignants sont les agents principaux du modelage idéologique. Ils peuvent l'être de façons différentes:

- consciemment "avec bonne conscience"
- consciemment "avec mauvaise conscience"
- inconsciemment, reproduisant sans s'en rendre compte le conditionnement qu'ils ont eux-même reçu.

L'autogestion pédagogique est une démarche qui s'oppose à la pédagogie officielle. Les tenants de cette démarche vont être amenés à lutter contre un certain nombre de valeurs qui sont à la base même de cette société.

Au niveau des situations éducatives, deux éléments importants doivent être mis en échec puisqu'ils semblent déterminants dans le processus de reproduction qui est attribué à l'école. Il s'agit de la dépendance des enfants par rapport aux adultes et de la place de l'organisation dans la pratique éducative. C'est ainsi que bien souvent les pédagogues freinet sont amenés à se classer dans la catégorie des enseignants qui consciemment "avec mauvaise conscience" se sentent quelque part les agents de la reproduction du système social. Ils doivent bien souvent se contenter d'avoir permis aux enfants une exploration ^{relative} de leurs propres possibilités d'expression, de création et d'action sur leur propre environnement.

I) La dépendance de l'enfant par rapport à l'adulte

L'enseignement s'appuie sur une double relation d'autorité, celle du maître, celle du savoir.

L'enfant a dès son jeune âge fait l'expérience de l'autorité: G. Mendel dans son livre "Pour décoloniser l'enfant" propose une explication de la genèse de l'autorité.

Elle est liée à la culpabilité, à la peur de ne plus être aimé. C'est ainsi que pour être aimé il satisfait le désir de l'adulte, des adultes avec qui il vit, d'où la dépendance.

Le maître n'échappe pas à ce processus. Il est reconnu comme adulte et l'enfant reproduit ce qu'il a vécu antérieurement. Il s'y ajoute l'attente des parents par rapport à l'enseignant. Il est celui qui va permettre à l'enfant d'utiliser les symboles, l'écriture. Il va permettre ~~xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx~~ l'accession au savoir lui-même déterminant au niveau de l'insertion sociale ultérieure.

Lorsque l'enfant refuse cette dépendance, c'est à dire la réponse au désir de l'adulte, cela ne signifie pas qu'il s'oppose à un système de valeur et qu'il choisit un autre mode de relation. Il s'agit plutôt de l'expression de conflits, de difficultés au niveau de son évolution. Ceci exclut la neutralité, l'indifférence du maître par rapport à ~~xxxxxxxx~~ ses attentes concernant l'enfant, d'ailleurs le pourrait-il?

Il y a aussi le mécanisme des identifications. Les adultes représentent pour l'enfant des images différentes qu'il imite, qu'il refuse, mais qui sont nécessaires à son propre développement (maternage, frustration, curiosité, accession à la règle.)

Si l'enfant est dépendant c'est que le maître détient un certain pouvoir. Tendre vers l'autogestion c'est se désaisir du pouvoir, et dans une certaine mesure cela n'est pas possible puisqu'il est celui qui institue ne serait ce qu'en mettant sa classe sur la voie de l'autogestion. Les enfants peuvent avoir le pouvoir s'il permet de le prendre, ce qui sous-entend qu'il peut toujours le reprendre. N'y a-t-il pas toujours notre part du maître?

Jacky Chassagne, dans un article de l'éducateur intitulé "vers l'autogestion" rapporte une appréciation de Lobrot concernant les mouvements de pédagogie nouvelle qu'il taxe de "despotisme éclairé"

N'est-ce pas utopique d'appliquer les principes suivants énoncés par Lobrot: " Il faudra se libérer intellectuellement et affectivement, psychologiquement de la dépendance à l'autorité. L'autogestion est avant tout une autogestion personnelle."

II) Place de l'organisation dans la pratique éducative.

La conséquence de la dépendance se traduit par l'acceptation de modes de fonctionnement, de manières de faire. Tout ceci constitue une organisation qui se modifie plus ou moins encore faudrait-il s'interroger sur le pourquoi des modifications, pour quoi faire? Tendre vers l'autogestion c'est analyser les changements.

L'établissement de règles précises constitue un univers de sécurité, un rempart à l'anxiété qui va permettre l'activité des enfants sans conflits majeurs. C'est ainsi qu'Oury décrit ce type de classe: " Telle classe usine produit de magnifiques albums, des maquettes et un journal impeccable, tout va bien. Il n'y a ni tensions ni conflits apparents. L'ordre règne dans la ruche, le rendement scolaire est bon. Pourquoi s'inquiéter? Cet ordre qu'admire le visiteur, d'où vient-il? d'une saine autorité personnelle? de la dictature d'un bureau de la coopérative (élu, bien sûr!) ou de l'habileté d'un meneur de jeu expert dans l'art d'écraser les opposants sous le poids du groupe? Questions à ne pas poser..."

L'organisation, l'aménagement des techniques et des procédés sont bien souvent des réponses rapides aux problèmes posés. Elle constitue une forme d'évitement des conflits, un rempart à l'expression des tensions. C'est ce même souci d'organisation qui régule la mise en place d'outils parfois contestables parce qu'ils ne sont que des guides, des rails qui ne permettent plus l'expérience, le tâtonnement et les crises.

Ainsi peut-on se rallier à ce que dit J. Ardoine dans "Education et Politique": "Pour nécessaire qu'elle soit à toute entreprise sociale, l'organisation, quand elle ne s'accompagne pas d'une priorité résolument conférée à l'action éducative ou quand elle diffère de celle-ci, aboutit inévitablement à devenir aliénante et sur-répressive. C'est alors la fonction de tutelle qui s'installe et prévaut interminablement en s'opposant définitivement aux visées autogestionnaires"

R. Laforgue

8.3. Les questions qui se posent

Pierre FONKOUA

La notion d'autogestion en pédagogie est une conquête progressive de la maturation personnelle et relationnelle d'un individu par rapport à lui-même et par rapport aux autres, dans un groupe en formation pour une " autonomie et une interdépendance " (1).

Dans la réalité organisationnelle et institutionnelle, on peut se demander si la notion de l'autogestion pédagogique ne se confond pas avec celle du contrat pédagogique elle-même fondée sur l'énoncé des droits et des obligations des différents partenaires, et la notion de participation. A première vue, le problème de cette " gestion " peut paraître banal. D'emblée, on pense qu'il s'agit uniquement de départager entre les intéressés le pouvoir de décision. Mais en réalité la question est extrêmement complexe et délicate.

La dimension politique de l'autogestion pédagogique est énorme. Qui devra faire quoi ? Comment ? et pourquoi ?

- Les élèves, les professeurs, les administrateurs, les parents, les hommes politiques, les partis politiques, les groupements idéologiques, les milieux professionnels ?

- Participer à la gestion de l'école, à la définition des objectifs de l'enseignement, à la planification des systèmes et des actions éducatives, à l'élaboration des méthodes, des programmes, à l'enseignement et à l'évaluation ?

Toutes ces questions montrent la complexité des interrogations et des interactions qui peuvent entrer en jeu. Or nous sommes certain qu'un tel questionnement ne trouve pas sa place dans la société actuelle. Néanmoins, le pédagogue Freinet, de sa classe, et dans le cadre de son organisation, comme s'il donnait à ce " manque d'effet de sens qui entraîne le défaut d'effet de force ⁽²⁾ " une orientation, tente de mettre sur pied une " théorie pratique " qui est l'autogestion pédagogique.

Un entraînement de la gérance de soi-même et de tout ce qu'on peut toucher soi-même, dans un soi-même non individualiste mais collectif qui s'enroule en lui-même pour une réalisation d'un projet de société. Sachant que tout projet pédagogique ne peut naître que d'un projet de société, on peut se demander si une telle entreprise, bloquée par l'ignorance de son processus dialectique, n'est pas vouée d'avance à l'échec ? échec de l'auto-émancipation au sein des masses et de la collectivité ou échec de l'auto-organisation dans l'action et la démarche ?

Politiquement, le pédagogue Freinet mène un combat des minorités, et, " c'est le rôle des minorités militantes de susciter ou de clarifier des luttes contre le système, ce n'est pas leur rôle de constituer des groupes de pression" (3) /

Il est témoin d'un air de contestation, d'une tentative de décentralisation sans organisation, d'une naissance de la prolifération incontrôlable de sous-systèmes éducatifs lieux de rivalité de divers pouvoirs locaux que les institutions reprennent en main et remettent en ordre tôt ou tard. L'autogestion pédagogique fait partie de cette multitude de tentatives d'innovations grâce auxquelles naissent une idée de renversement des enchaînements de cause à effet: que la relation éducative, décidée à la base, peut modeler de nouveaux rapports sociaux.

C'est en menant une vaste pratique de cette pédagogie en classe, à l'école et dans son cadre de vie qu'on peut restituer à l'école la plénitude de sa fonction sociale. Faut-il toujours soutenir ou pas, que les rapports qui s'établissent en classe peuvent être le moteur d'une transformation ? Certains pessimistes penseraient que même dans le cas d'une société dont les rapports seraient changés, l'école rétablirait, à elle seule, les rapports de division du travail; et pourquoi pas un espace de débat critique ?

Actuellement c'est un certain pré-déterminisme sociologique incontrôlable, une espérance vaine pour la suppression du système dit d'asservissement à l'idéologie dominante en la venue d'un autre type de régime au pouvoir, or l'objectif de l'autogestion pédagogique se pose en instance d'armement de chaque individu contre l'agression permanente, c'est l'instance qui fait naître et fructifie l'esprit d'initiative, qui responsabilise et aide l'enfant à devenir un vrai acteur de ce monde en devenir.

Cette démarche peut-être un peu ambiguë et peu opérationnelle à une grande échelle, tente de trouver sa force dans l'idée que l'école doit être, par la nature de sa fonction, le lieu de naissance des mutations profondes. L'école ferait-elle partie des foyers privilégiés où pourront jaillir les contradictions, les rencontres entre forces sociales et entre générations, par le heurt des idées et des théories ?

Aujourd'hui, la réalité est que l'homme, écrasé par le poids des institutions, téléguidé par le système veut pouvoir être maître de sa propre vie et de son devenir. Il aspire à prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires.

Refusant de parler d'échec plus haut, pourrait-on évoquer une victoire de la pratique d'autogestion pédagogique en parlant de la pratique de conseil de classe, instance d'une analyse institutionnelle, qui serait certainement un " petit bout de lorgnette " ? Cette victoire est peut-être minime, mais réside dans la tentative, continuellement remise en question par les pratiquants qui sont les élèves et le maître. Cette victoire infime est le climat, l'esprit dans lequel l'enfant se trouve impliqué dans un apprentissage expérimentiel avec ses pairs, un apprentissage qui comporte aussi bien l'aspect affectif que cognitif.

S'accepter soi-même au milieu des autres en passant par l'acceptation de la discipline collective et la construction d'une auto-discipline, ne serait-il pas l'objectif premier de la pratique autogestionnaire pédagogique ? En créant un cadre dans lequel l'enfant peut se permettre de manifester son désir (la coopérative scolaire, le conseil, la fête à l'école etc...), une telle pédagogie ne serait-elle pas animée par la soif et le désir de la reconnaissance de l'enfant en tant qu'un être capable de gérer sa vie, ayant ses droits, des points de vue, pouvant les communiquer ?

Il est certain qu'une telle entreprise aura des difficultés à franchir les portes d'une école qui la mène. Faudrait-il se décourager devant les obstacles qui sont en premiers, le cadre architectural et la hiérarchie au sein de l'institution-école ? Faudrait-il continuer avec les mêmes méthodes pédagogiques, qui, unanimement, sont reconnues néfastes pour l'épanouissement de l'enfant ?

Pourrait-on espérer à une formation en profondeur lorsque dans une pratique pédagogique tentant vers l'autogestion, les limites sont mesurées et comprises par tous les partenaires ?

Pourrait-on espérer que dans ces situations concrètes mais pas idéales, que l'élève aura à élaborer ses stratégies et à organiser ses ressources pour pouvoir assumer la problématique institutionnelle, ce drame singulier, du "macro-social et le micro-social comme universalité et particularité, reliant dialectiquement l'individu à la société..."(4).

(1) J. ARDOINO dans Education et Politique Page 243.

(2) J. ARDOINO " " " " " P 237

(3) J. ARDOINO " " " " " P. 212

(3) J. Ardoino dans Education et Politique P. 225

(Dans la collection HOMMES ET ORGANISATIONS chez Gauthier-Villars. 77)