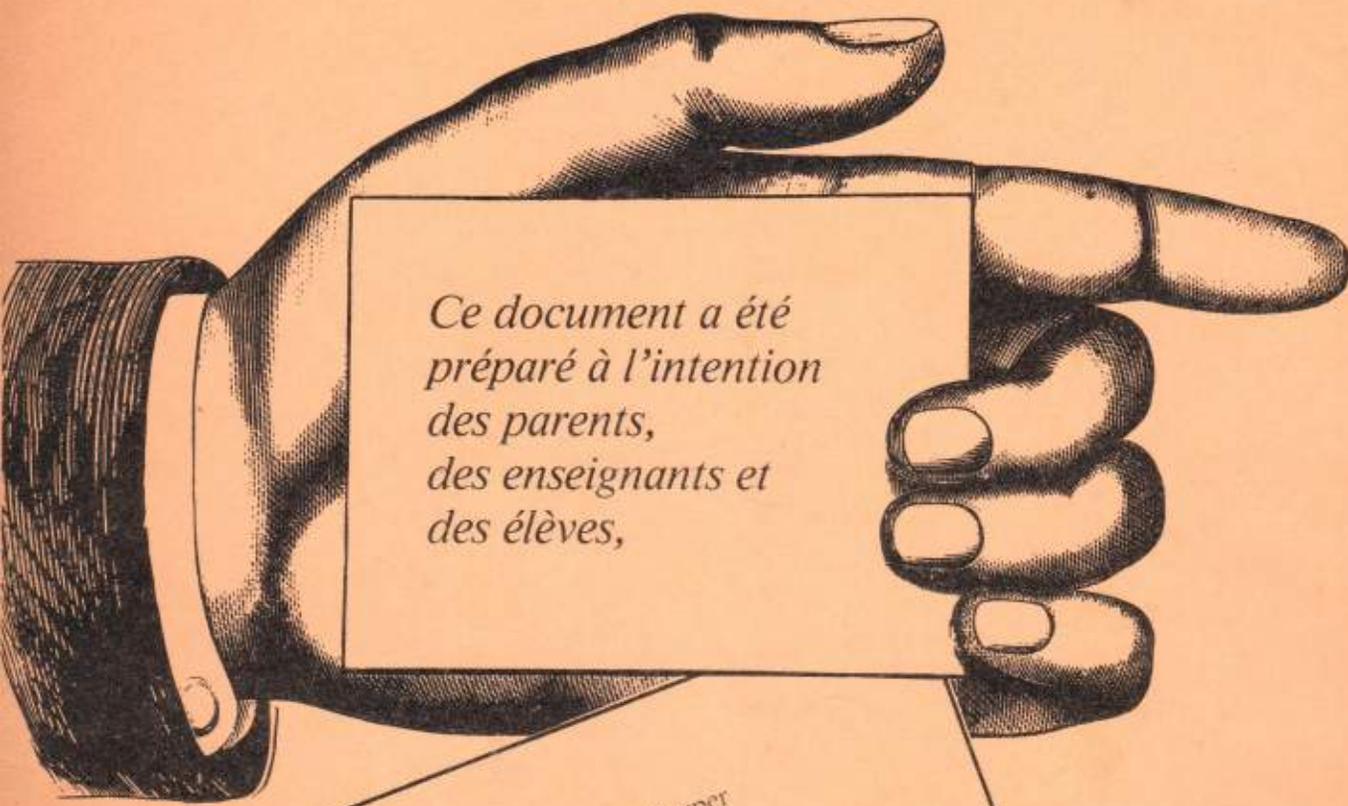




ÉCOLE

SOCIÉTÉ

AVENIR



*Ce document a été
préparé à l'intention
des parents,
des enseignants et
des élèves,*

par: Babette Harper
Claudius Ceccon
Miguel Darcy de Oliveira
Monique Sechaud
Raymond Fonvieille
Rosisca Darcy de Oliveira

Dessins, mise en page par Claudius



Dans notre document IDAC 16/17
ATTENTION ÉCOLE
nous avons vu que le modèle
d'école que nous avons en Occident
et qui devrait donner à tous
des chances égales ne fait que
reproduire l'inégalité entre classes
sociales.

Nous avons vu que cette école
dont on attendait émancipation
et affranchissement n'est en réalité
qu'une expérience de dépendance.

Mais nous avons vu aussi que
l'école – de même que la société
dont elle n'est qu'un rouage parmi
d'autres – était en train de bouger.

! M

1er
chapitre

2ème
chapitre

Oui, ça remue, ça craque, ça change un peu partout parce que l'école — comme l'usine, l'hôpital, comme la société toute entière — n'est pas quelque chose de donné, de fini, d'immuable.

Cette école que nous avons aujourd'hui, malgré ses imperfections, ses insuffisances, ses défauts, n'est plus la même qu'on avait il y a 100 ans, il y a 20 ans. Elle n'est pas statique, intouchable. La forme qu'elle prend

aujourd'hui n'est que le résultat précaire et provisoire d'un mouvement permanent de changement.

Et ce changement est fait souvent de petites choses, de petits gestes, de tentatives diverses, qui échouent parfois mais laissent toujours leur marque. Ce changement est surtout le produit de l'action de tous ces enseignants, parents et élèves qui vivent mal l'école telle qu'elle est et qui aimeraient créer, qui

Brugl...

3ème
Chapitre

aimeraient vivre autre chose.
C'est l'inquiétude et la
recherche de tous ceux qui se
sentent dépossédés qui
suscitent des tensions, des
conflits, des espoirs, des
alternatives nouvelles.

Une première étape de notre
démarche de travail — l'effort
de comprendre le mécanisme
de l'école — se termine ici.
Mais cet arrêt n'est lui aussi
que provisoire. Il faut aller de
l'avant à la recherche de ce
nouveau qui est en train de

naître de l'ancien. Or, comme
personne ne dispose d'une
alternative globale toute faite à
ce qui existe, comme le
nouveau se construit
patiemment dans un travail de
chaque jour, nous
continuerons notre démarche
en allant regarder de près
quelques expériences signifi-
catives de construction d'une
autre école et d'une autre
éducation déjà en train de se
faire.





~~... tout entière n'est~~
... quelque chose de donné,
de fini, d'immuable.

Cette école que nous avons
aujourd'hui, malgré ses
imperfections, ses insuffi-
sances, ses défauts, n'est plus
la même qu'on avait il y a
100 ans, il y a 20 ans. Elle n'e
pas statique, intouchable
... me qu'elle prend

sur
Chapitre

Dans tous les domaines, sans doute en héritage de la scolastique, les apprentissages étaient, naguère, avant tout ceux de nomenclatures mortes, certainement parce que c'était la forme la plus condensée qui soit pour une époque où le livre était chose rare.

Ainsi, en français apprenait-on la nomenclature des différentes sortes de mots (articles définis, indéfinis, adjectifs possessifs, démonstratifs...; pronoms relatifs, personnels...; exceptions en tous genres aux règles orthographiques; modèles de conjugaison, etc.).

De même pour l'apprentissage d'une langue étrangère était reprise la même classification augmentée de longues listes de mots de vocabulaire détachés de tout contexte.

Quand on apprenait la géographie, c'étaient les pays avec leurs capitales, les départements avec leurs chefs-lieux, les villes de plus de 100.000 habitants, les montagnes les plus hautes, les fleuves les plus longs.

Pour l'histoire, c'était la chronologie des événements, les dynasties de rois, un défilé de généraux, une pléiade de poètes, une troupe de dramaturges, une brochette de savants. Que m'a-t-on demandé à l'épreuve d'histoire du Brevet Supérieur: la liste des églises romanes de France.

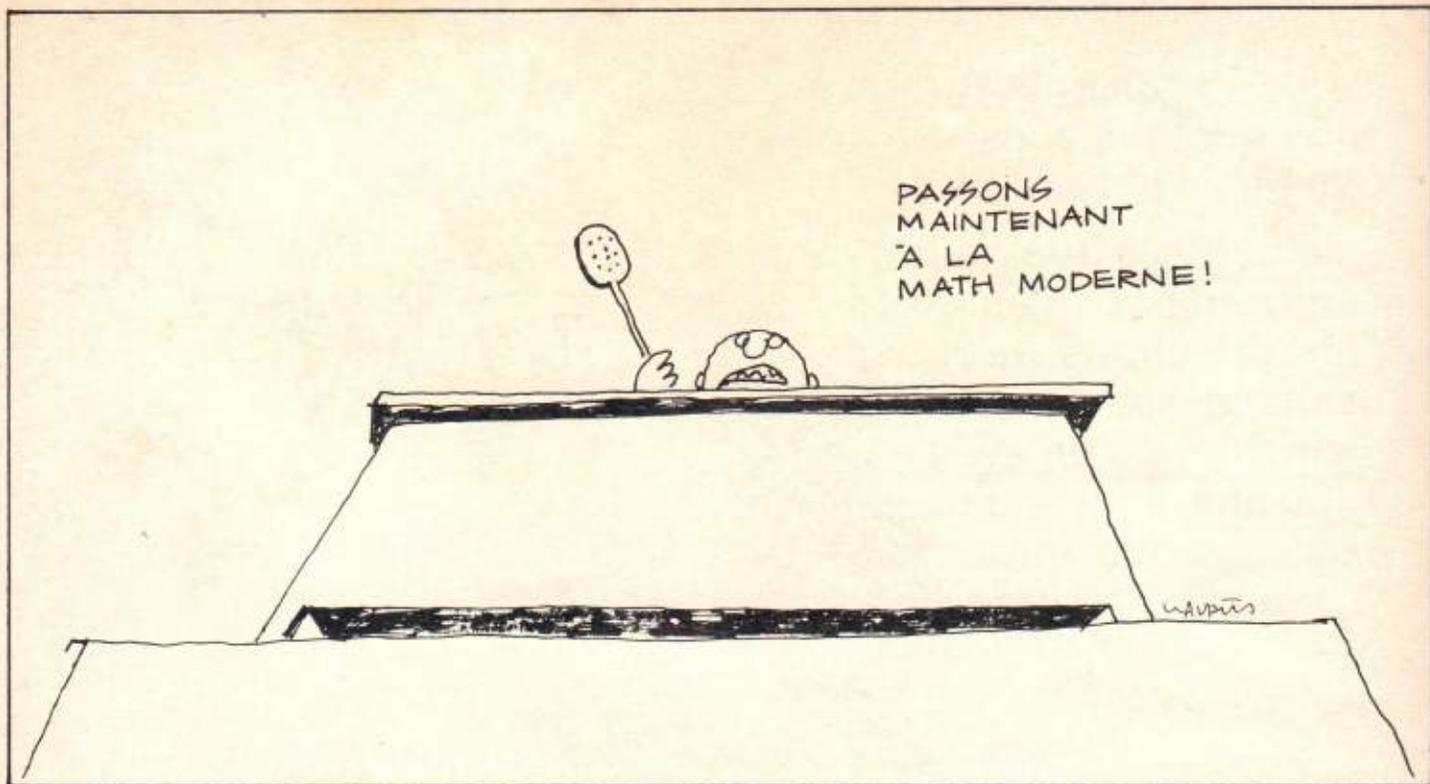
Connaître les sciences naturelles, c'était alors avoir assimilé la classification des espèces animales et dans chaque espèce, pouvoir citer les spécimens les plus représentatifs. De même pour la flore et on était le plus érudit des botanistes.

On était un parfait chimiste quand on connaissait la liste des principaux métaux, métalloïdes, acides, avec leur symbole et leur poids volumique.

On pourrait continuer la liste de ce faux savoir, de ce savoir de monastère fait pour des gens qui ne vivent pas, qui n'agissent pas et pour qui ces savoirs ne seront jamais des outils.

Les temps ont changé.

qu'est-ce qui a changé?



CONTENUS SCOLAIRES

Les contenus scolaires évoluent, De loin en loin les programmes sont dépoussiérés; des matières de pointe sont introduites (souvent comme des modes, d'ailleurs, avec toutes les outrances que cela suppose): mathématique moderne, grammaire nouvelle, informatique, "nouveau roman"...; il faut bien que le savoir scolaire suive la trace du savoir universitaire sur lequel il est calqué et dont il est issu.

Reste à savoir comment sont vécues ces diverses modifications, et comment elles sont intégrées à la grande machine scolaire.

Un exemple typique: la mathématique moderne.

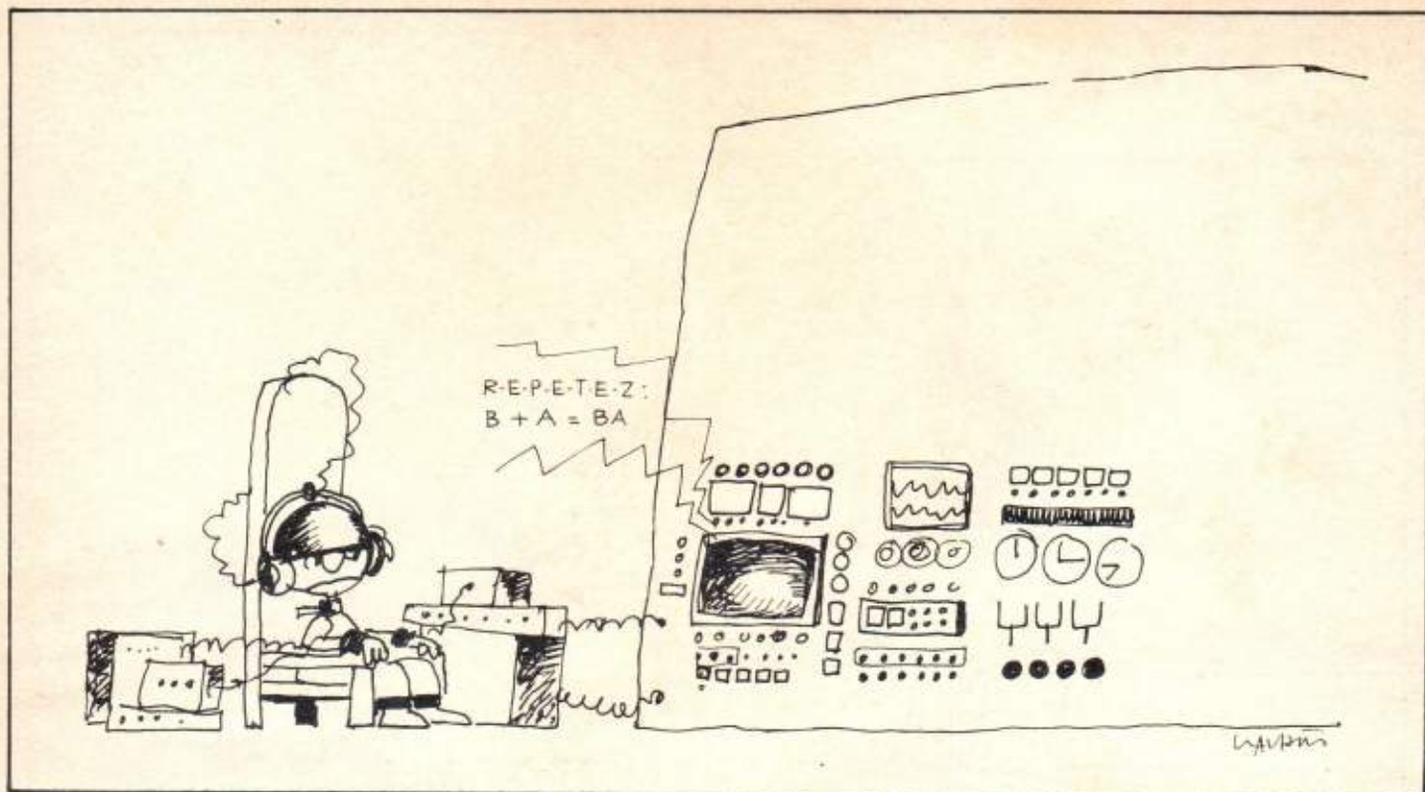
Son introduction exigeait, au dire même de ses promoteurs, un changement fondamental de méthode et d'attitude de la part des maîtres. Dans l'esprit de ceux-ci, elle devait s'accompagner d'une promotion de l'esprit de découverte et de créativité, était

indissociable d'une recherche en groupe (donc favorisait l'esprit de coopération) et pouvait peut-être être moins sélective que les programmes traditionnels. Certains enseignants y voyaient même un moyen privilégié de synthèse entre les différents champs de connaissances dispensés par l'école, donc une possibilité de remédier un peu au cloisonnement forcené des disciplines scolaires.

Or que s'est-il passé? A part dans quelques lieux d'exception, il n'est resté de la mathématique moderne qu'un contenu différent, engrangé dans des manuels du même type que tous les autres, et enseigné de la façon traditionnelle.

Ce contenu est souvent ressenti comme plus abstrait et plus détaché du réel, du quotidien de l'élève que les maths traditionnelles.

Quant au décloisonnement espéré, il n'en reste aucune trace.



MODES DE TRANSMISSION

Les modes de transmission – matériel et méthodes d'enseignement – évoluent. L'évolution la plus spectaculaire étant celle du matériel dont la qualité et la complexité vont toujours croissant.

Les manuels scolaires, durant ces dernières décennies, ont sans cesse gagné en clarté et en attrait. Par ailleurs, l'une des transformations les plus sensibles est le recours de plus en plus généralisé (du moins lorsque le budget scolaire le permet) aux différents moyens audio-visuels.

Vaste marché non seulement pour les maisons d'édition, mais surtout pour les grandes firmes d'optique et d'électronique, les écoles se garnissent d'une quantité d'appareils de tous genres, alimentés par un arsenal plus ou moins étendu de diapositives, de films, de cassettes.

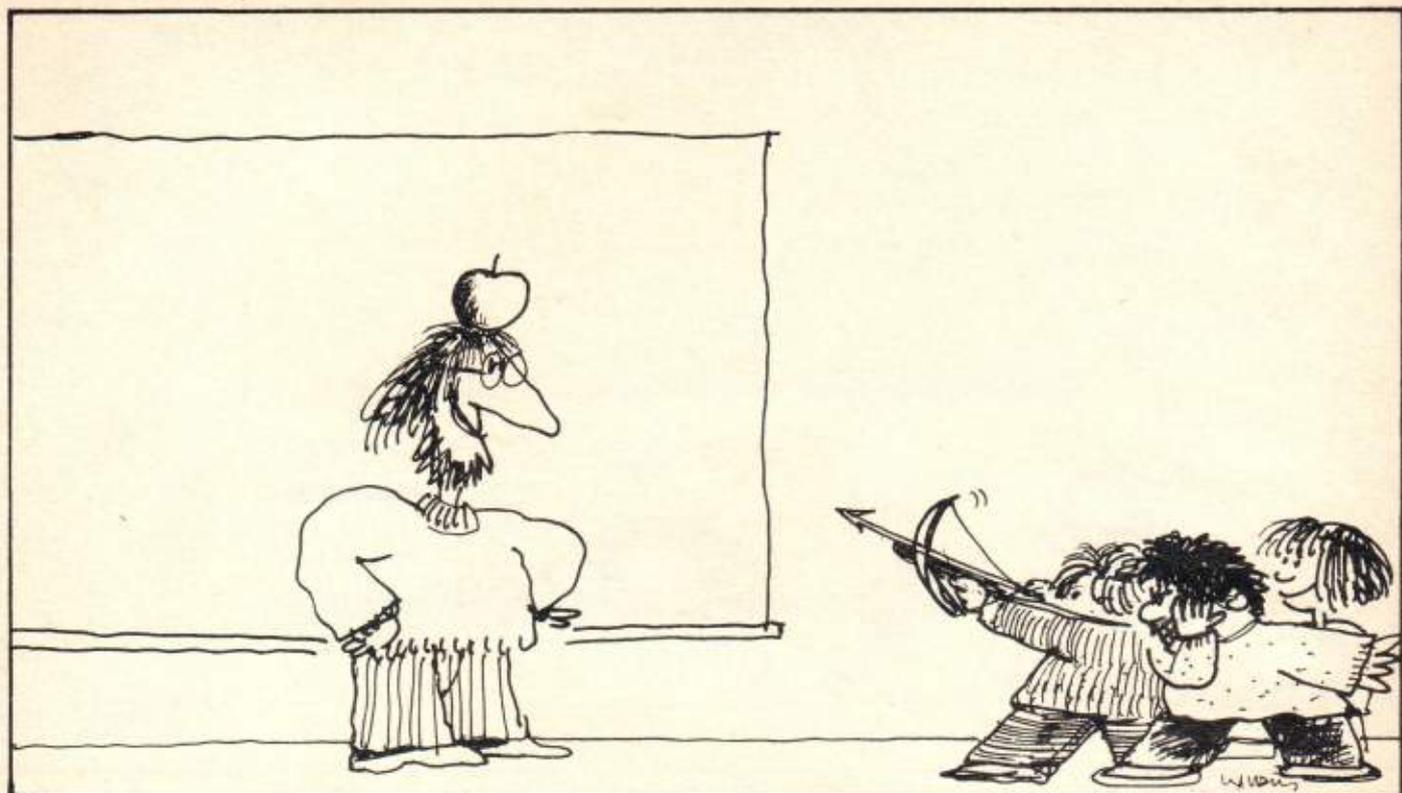
Que faut-il penser de cette surenchère technologique ? Il est incontestable que certains appareils, certains documents sont d'un grand intérêt, d'un grand attrait pour les élèves. Mais il est tout de même permis de se demander quel changement fondamental ils apportent

s'ils restent propriété du maître qui les utilise à son gré comme simple prolongation ou amplification de son message univoque. En revanche si ce même matériel est pris en charge par les élèves, il devient d'un tout autre intérêt (développement de la créativité, du sens de la responsabilité, familiarisation avec les diverses techniques).

Enfin il faut aussi se demander si le fait de présenter la réalité environnante avec tant de relief et d'attrait – et ce entre les quatre murs de la classe – ne dispense pas maître et élèves d'aller se plonger réellement dans leur environnement.

Mais regardons un peu plus loin: au-delà des moyens audio-visuels actuellement quasiment entrés dans les mœurs, se profilent d'autres machines, des super-machines celles-ci, les ordinateurs. A quand l'école robotisée, les enfants rivés à leur ordinateur avec lequel ils dialogueront le plus familièrement du monde ?

De la science-fiction, dira-t-on ? Mais non, rien n'est science-fiction dans la tête d'un technocrate, les calculs de coût sont déjà faits !



RELATIONS INTERPERSONNELLES

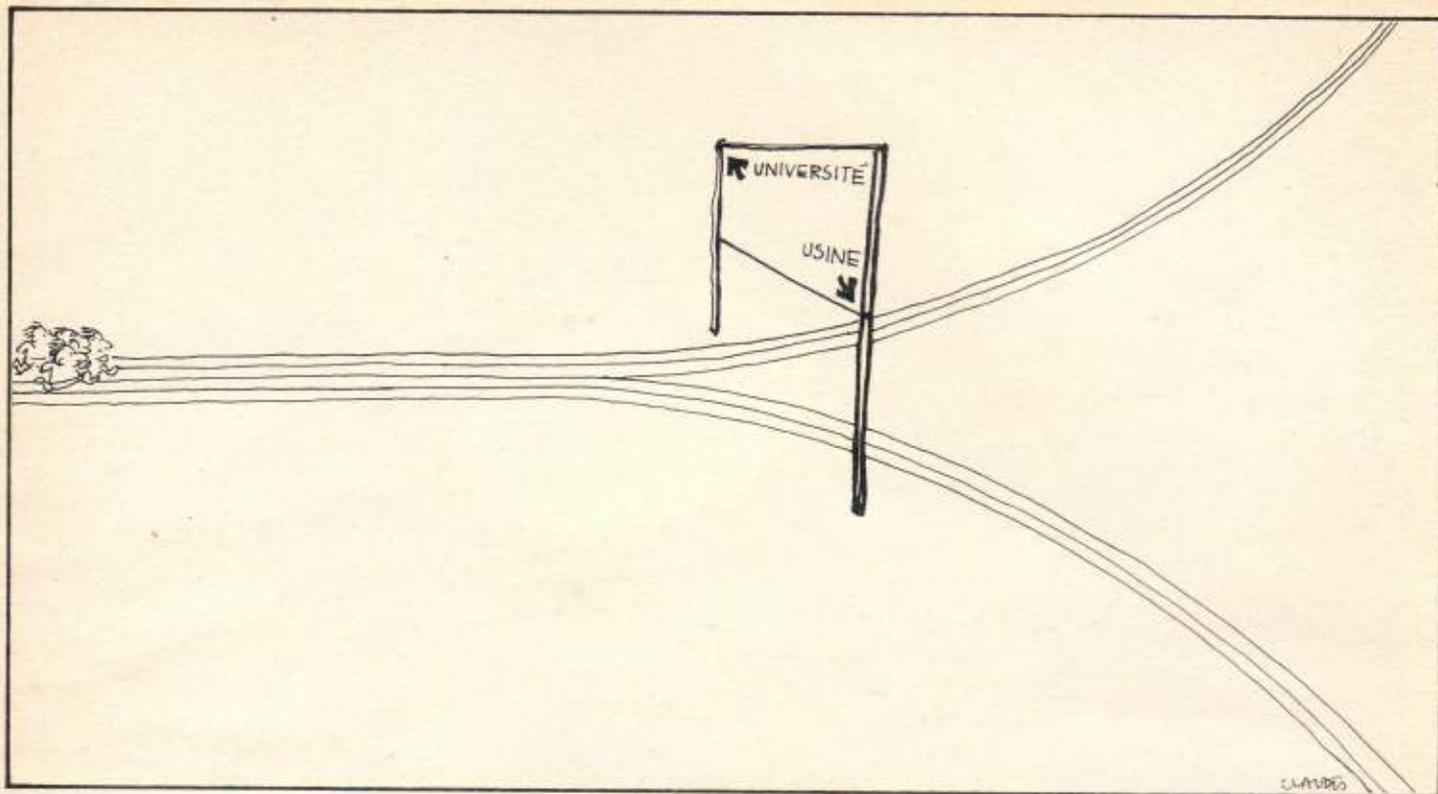
Les relations maître-élèves se modifient. Elles suivent en cela l'évolution générale des relations à l'autorité, cette autorité qui de nos jours, dans bien des domaines, n'ose plus s'affirmer au grand jour avec autant de violence ni d'arbitraire qu'auparavant. L'ère des châtiments corporels est (presque) révolue, comme l'est (presque) celle de l'interdiction faite aux enfants de parler à table.

Les enfants, les jeunes, longtemps réduits au silence sur leurs bancs d'école, se voient parfois autorisés ou encouragés à parler, à dire leur avis, voire même (mais c'est rare) à prendre en charge leur travail. Certains programmes officiels de français vont jusqu'à prôner l'expression libre de l'élève, la prise en compte de ses préoccupations, le respect du langage oral.

Améliorations incontestables; mais, il faut le reconnaître, souvent limitées dans leur application par le poids des traditions, des mentalités: une redistribution de la parole (pour ne pas dire du

pouvoir) demande une remise en question profonde aussi bien du rôle que de la personne de l'enseignant; limitées aussi par des conditions matérielles, telle que le nombre d'élèves par classe. Et le fossé qui sépare les bonnes intentions de la pratique réelle engendre malaise et mauvaise conscience chez bon nombre de maîtres.

De toute façon, la création d'un nouveau rapport enseignant-enseigné dans une institution qui par ailleurs refuse tout changement fondamental est une entreprise malaisée: il est difficile de trouver le juste milieu entre une attitude pure et dure (celle du prof qui, "pour le bien des élèves" ne transige jamais) et une attitude d'abandon telle que tout s'écroule dans la classe. Et l'on sait à quel point le risque de basculer dans le "copinage" démagogique guette ceux des enseignants qui refusent à la fois leur statut d'enseignant et leur état d'adulte.



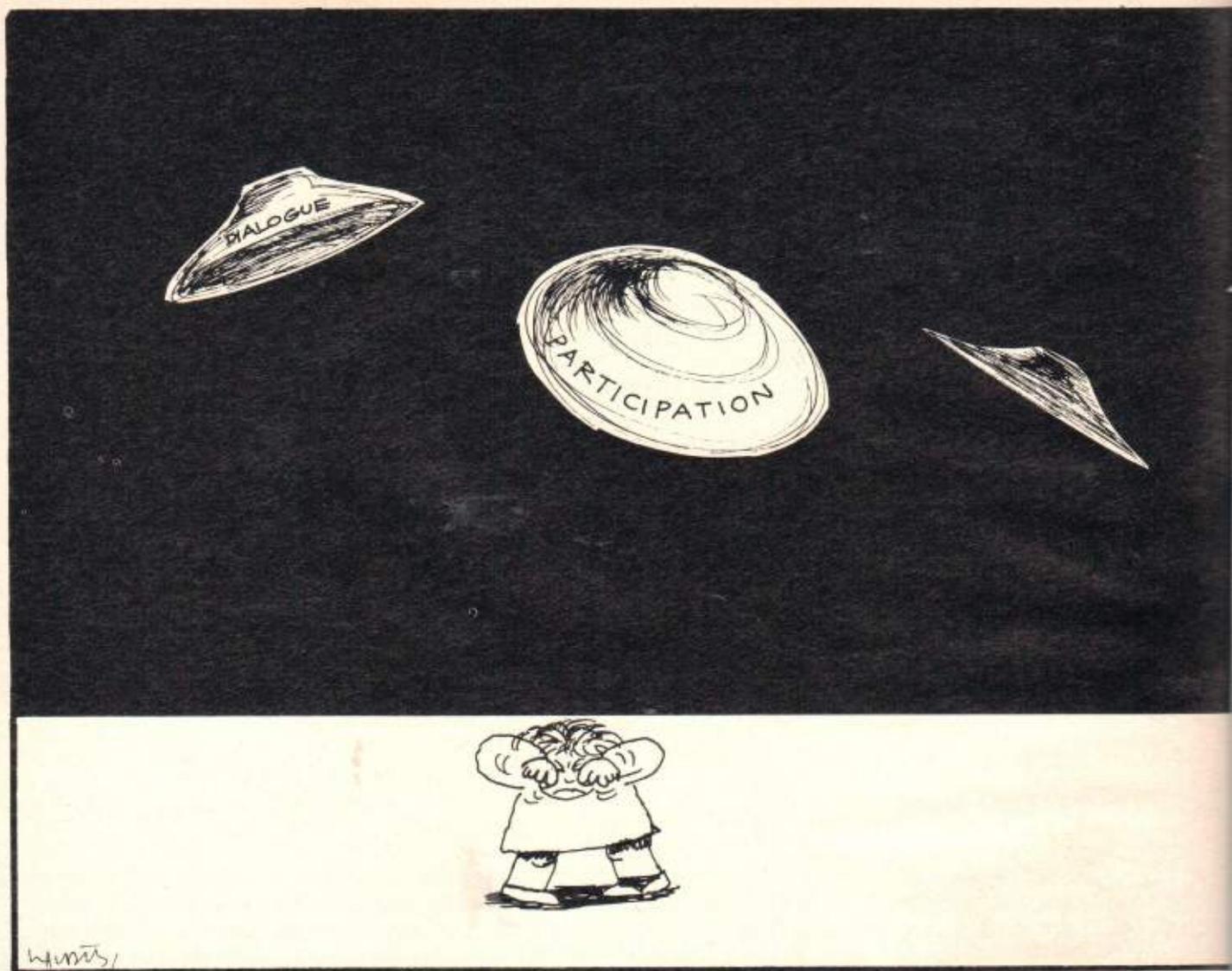
STRUCTURES SCOLAIRES

Les structures scolaires évoluent. On avait assisté, ces dernières décennies, à la suppression des filières différenciées à l'école primaire. Actuellement, là où le pouvoir politique — soit par nécessité économique, soit par position de principe — prône la démocratisation des études et l'égalité des chances, cette évolution se poursuit au delà des écoles primaires: on regroupe tous les jeunes sous le même toit pour éviter les ghettos, on repousse la traditionnelle sélection d'un an, de deux ans, voire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Enjeu politique s'il en est, et sur lequel apparaissent des clivages assez criants entre les forces progressistes et les forces réactionnaires.

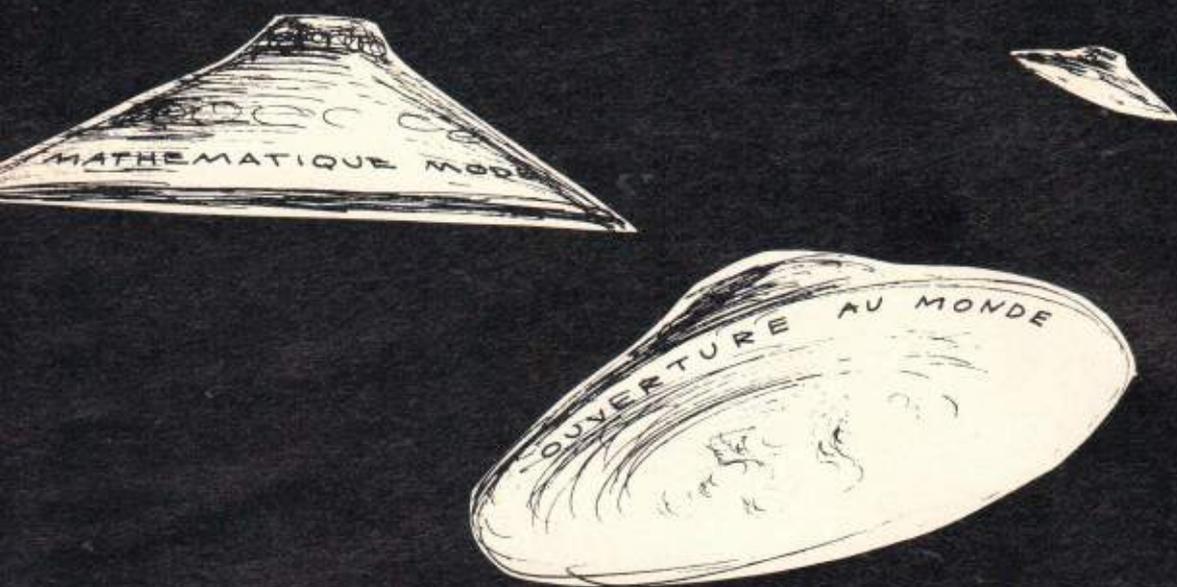
Ces changements de structure peuvent certes apporter un sursis bénéfique à un certain nombre d'individus, peuvent même élever le niveau général d'instruction de tel ou tel Etat; mais on est bien obligé de constater qu'ils ne changent rien à l'inégalité des classes sociales

face à l'institution scolaire, que d'autre part ils n'entraînent pas automatiquement avec eux les changements plus fondamentaux des contenus et des mentalités qui seraient nécessaires.

On pourrait faire la même remarque à propos d'innovations structurelles d'un autre type: les mesures d'"appui" pour les élèves en difficulté: certaines écoles multiplient à grands frais les heures de soutien pédagogique — supplémentaires ou comprises dans l'horaire scolaire —. Mais dans une partie des cas, ces mesures restent sans autre effet que celui de donner bonne conscience à tous (si un enfant refuse, consciemment ou non, la nourriture scolaire, ce n'est pas en le gavant de cette même nourriture qu'on parviendra à la lui faire mieux assimiler...).



des faux changements



En fonction des pressions sociales, des innovations scientifiques ou des besoins de l'économie, l'école change. Elle est même en train de changer tout le temps en s'adaptant perpétuellement aux temps nouveaux.

Toutefois, ces changements, ces innovations, ces réformes ne touchent pas à l'essentiel.

Quelles que soient les intentions des éducateurs, quelles que soient les nouveautés du contenu ou les nouveautés techniques, les connaissances transmises à l'école restent le plus souvent séparées de la vie, de l'expérience, des besoins et du contexte des élèves.



Il ne s'agit plus de transmettre des connaissances ou de suivre un programme officiel, mais de fournir des ressources à l'élève, en lui donnant l'opportunité de construire des notions propres à son développement intellectuel, en lui permettant de réagir à son milieu. Dès lors, enseigner n'aura de sens que si l'éducateur est capable de se placer à la disposition de l'élève, de s'adapter à son langage, à sa conduite et à ses modes de socialisation.

Les idées d'inventivité, de créativité, d'actualité sont encore subversives dans un système scolaire qui continue, malgré tout ce qui a été dit, répété et prouvé, à défendre l'idée fausse que l'apprentissage entraîne le développement, au lieu de reconnaître, avec la psychologie génétique, que c'est le développement de l'enfant qui permet l'apprentissage.

R.D.O. et P.D.

2ème
Chapitre

... qui n'est que le
résultat précaire et provisoire
d'un mouvement permanent
de changement.

Et ce changement est fait
souvent de petites choses, de
petits gestes, de tentatives
diverses, qui échouent parfois
mais laissent toujours leur
marque. Ce changement est
le produit de l'action
des enseignants.



Freinet

L'histoire commence le 1er janvier 1920 avec la nomination de Célestin FREINET instituteur adjoint à l'école à deux classes de Bar-sur-Loup dans les Alpes-Maritimes.

Freinet a été pris par la guerre à la fin de sa deuxième année d'École Normale et n'a pas reçu de formation professionnelle. Grand blessé des poumons, il a traîné pendant quatre ans, d'hôpital en hôpital et c'est contre la prescription d'immobilité prononcée par les médecins qu'il prétend débiter dans ce métier qui sera toute son existence.

Il découvre les enfants, si divers et si attachants. Mais il ne peut supporter l'atmosphère de la classe. Parler quelques minutes l'épuise. Sa santé ne lui permettant pas de faire des leçons traditionnellement. Il lui faut trouver d'autres solutions. Avec ses élèves, il sort de l'école pour des classes promenades.

Épuisé physiquement, Freinet décide de préparer l'Inspection Primaire. Il fait ainsi connaissance avec les théoriciens de l'éducation. Puis en 1923, il visite les écoles de Hambourg où se font des expériences anarchiques d'éducation.

A la rentrée, nommé professeur dans une École Primaire Supérieure, il renonce à ce poste et va retrouver les petits écoliers de Bar-sur-Loup. Des innovations vont marquer cette nouvelle année. Avec leurs visites chez les artisans du village, les écoliers vont ouvrir les portes sur la vie. Leurs compte rendus de visites vont transformer peu à peu la classe. Le maître s'intégrant de la sorte plus solidement au village va entamer une vie de militant.

Il incite les villageois à participer au mouvement coopératif qui se développe dans la région.

La nouvelle forme de la classe montre à Freinet le décalage qui existe entre l'enthousiasme pour le travail motivé par ces sorties et tout ce qui reste traditionnel.

En 1924, Freinet se rend au Congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle en Suisse, à Montreux. Il y entend les pédagogues genevois: Ferrière, Claparède, Bovet. Il y rencontre Cousinet. Mais la classe de Bar-sur-Loup est loin de réunir les conditions idéales pour l'application des principes de l'école active adaptés à la bourgeoisie genevoise.

A la rentrée, il va avoir l'idée d'utiliser l'imprimerie pour faire le lien entre la pensée de l'enfant et le travail scolaire. Et sortent les premiers textes imprimés et leur première collection: le livre de vie.

En même temps, c'est l'acte symbolique de la suppression de l'estrade qui fait du maître un compagnon de travail de ses élèves.

A la fin de 1924 Freinet publie dans un journal syndical les résultats de son expérience. Du premier écho naissent les échanges entre la classe bretonne de René DANIEL et la classe provençale de Freinet. Cette correspondance ouvrait de nouvelles perspectives à cette pédagogie en gestation.



Photo Jean Marquis

Freinet au congrès de Mulhouse.

Parmi les nombreuses tentatives visant à rendre l'éducation et l'enseignement moins contraignante, seule celle de FREINET inverse le processus éducatif: les connaissances sont le fruit et l'aboutissement d'expériences vécues, approfondies et analysées.

C'est en partant de cette histoire qu'on voit qu'il suffit parfois de la conjonction d'éléments et d'événements sans apparente relation pour entraîner une évolution et une remise en question fondamentales dans un domaine donné. Suivons donc le processus de transformation.

Freinet, avons-nous dit, se fatigue à parler. Son école de Bar-sur-Loup est pauvre. Pauvre en livres notamment et seule la salive du maître est source d'information. En sortant ses élèves de la classe, il va pouvoir respirer et en même temps découvrir que l'information ne se trouve pas que dans son propre savoir, ni seulement dans les livres, mais qu'elle se trouve dans l'expérience des gens qu'on rencontre, dans l'observation des animaux qui nous entourent, dans les vieilles pierres de la fontaine. Il voit aussi que les enfants n'ont pas forcément besoin de son intermédiaire pour recueillir cette information. Qu'éventuellement même l'enseignant est gênant lors de l'interview d'un travailleur manuel qui sera moins à l'aise pour s'exprimer.

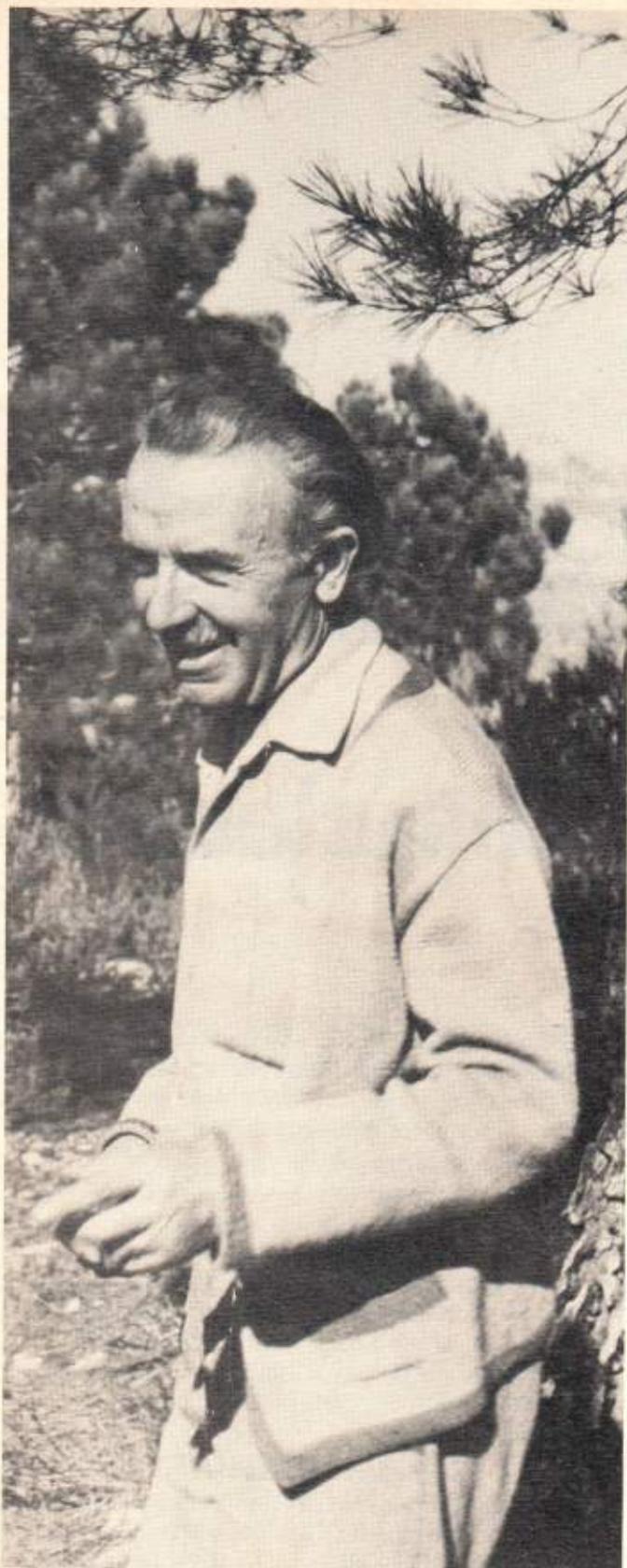
Est-ce également parce qu'il avait des difficultés à parler longtemps que Freinet a fait appel à des techniques dont l'effet a été de remplacer l'éducation du verbalisme par "l'éducation du travail"? L'imprimerie a transformé les élèves concurrents,

brigant notes et prix, en coopérateurs; le journal a motivé et favorisé l'expression, il a donné naissance à la communication à d'autres, à l'échange avec d'autres; l'échange a suscité la correspondance, source de curiosités réciproques à satisfaire par des enquêtes, des interviews, des reportages.

Ainsi, à la connaissance parachutée de l'extérieur sur des terrains plus ou moins favorables se substituait la connaissance tirée du vécu, éventuellement avalée un peu goulument et que le maître pouvait aider à digérer.

C'est tout. L'essentiel de la pratique est là. Seule la démarche importe. Partir du vécu, de l'acquis et offrir la possibilité d'expériences multiples et variées dans tous les domaines; le Maître intervenant seulement pour nourrir ce milieu vivant, pour suggérer ou établir les communications avec l'extérieur. C'est là ce que font les bons "disciples" de Freinet.

Car l'histoire de Freinet, c'est aussi celle du militant qui, après avoir été révoqué, en 1934, de l'Education Nationale, a construit sa propre école avec l'aide des premiers amis, qui a su entraîner des milliers d'enseignants publics vers cette mutation radicale, plus ou moins comprise, plus ou moins récupérée, mais qui fait qu'à l'inverse de NEILL par exemple, son expérience n'est pas restée unique.



d'autres tentatives

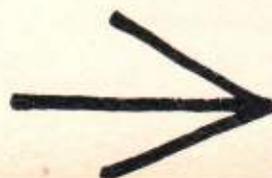
FREINET apparaît donc comme celui qui a inversé le processus éducatif: les connaissances sont le fruit et l'aboutissement d'expériences vécues.

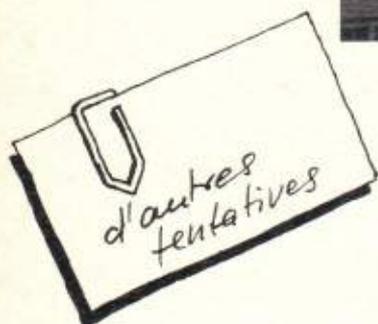
Depuis, de nombreuses tentatives, presque toujours limitées, ont tenté de traduire dans la pratique les principes d'une éducation-formation répondant aux aspirations de nouvelles générations. De nombreux livres ont rendu compte de ces tentatives.

Toutefois, pour illustrer d'exemples et de situations vécus les changements qui nous semblent devoir répondre aux principes et aux exigences sociales de l'évolution de l'éducation-formation, nous citerons surtout des exemples pris dans trois situations se situant aux extrêmes par rapport aux institutions existantes.

1. Celle, isolée, de Raymond FONVIEILLE, dans une école-caserne urbaine de la banlieue de Paris, aux structures très rigides et englobant des situations de la première année primaire à la classe d'orientation accueillant des jeunes de 14 à 15 ans.
2. Une expérience globale communautaire faite au Danemark dans le cadre des Folk High Schools à Tvind.
3. "L'école en bateau", une expérience totalement hors institution qui fait partie de ce mouvement spontané des "écoles sauvages", mais qui, du fait de son caractère itinérant échappe en partie aux pressions sociales habituelles.

Pour permettre au lecteur de situer les références, nous allons donner une description sommaire du cadre dans lequel elles se situent et des intentions de leurs promoteurs.





1. Les classes

GENNEVILLIERS, 50 000 habitants de la banlieue nord-ouest de Paris, dans une boucle de la Seine qui a longtemps laissé à la culture maraîchère une très large place. A quatre kilomètres seulement de la capitale, Gennevilliers a été aussi longtemps un lieu de prédilection pour les marginaux, récupérateurs en tous genres. Maintenant, de très nombreuses industries ont occupé la place. Elles ont d'abord trouvé, dans l'ancienne population pauvre et d'un niveau culturel très bas, la main d'œuvre peu qualifiée dont elles ont besoin. Il est venu, peu à peu s'y ajouter une importante proportion de travailleurs immigrés qui représentent maintenant plus du quart de la population.

Il en résulte une clientèle scolaire très difficile. Peu motivée parce que n'ayant pas la référence permanente à des modèles de réussite sociale due à l'école. Peu aidée par les familles très vite dépassées du fait de leur



de Genevilliers

faible niveau d'instruction et aussi par les innovations dont nous avons dit les limites. Les difficultés étant décuplées pour les immigrés chez qui on ne parle pas le français.

Dans le cadre d'une école-caserne de trente classes – classes primaires et collège mêlés –, sous des directions plus ou moins autoritaires, mais toujours débordées par le nombre, j'ai surtout mené, au cours de mes trente ans d'exercice deux expériences distinctes et significatives:

– De 1955 à 1960, j'ai suivi, pendant cinq années de leur scolarité primaire, une promotion d'enfants dont les parents acceptaient, pour toute cette durée, le principe d'une pédagogie inspirée de Freinet.

J'allais surtout, avec eux, tenter une expérience globale. Pas de problème de temps: nous allions passer cinq ans ensemble. Pas de problèmes de

programmes du moins pas avant la dernière année où il serait facile de combler les quelques lacunes que l'activité quotidienne aurait pu laisser.

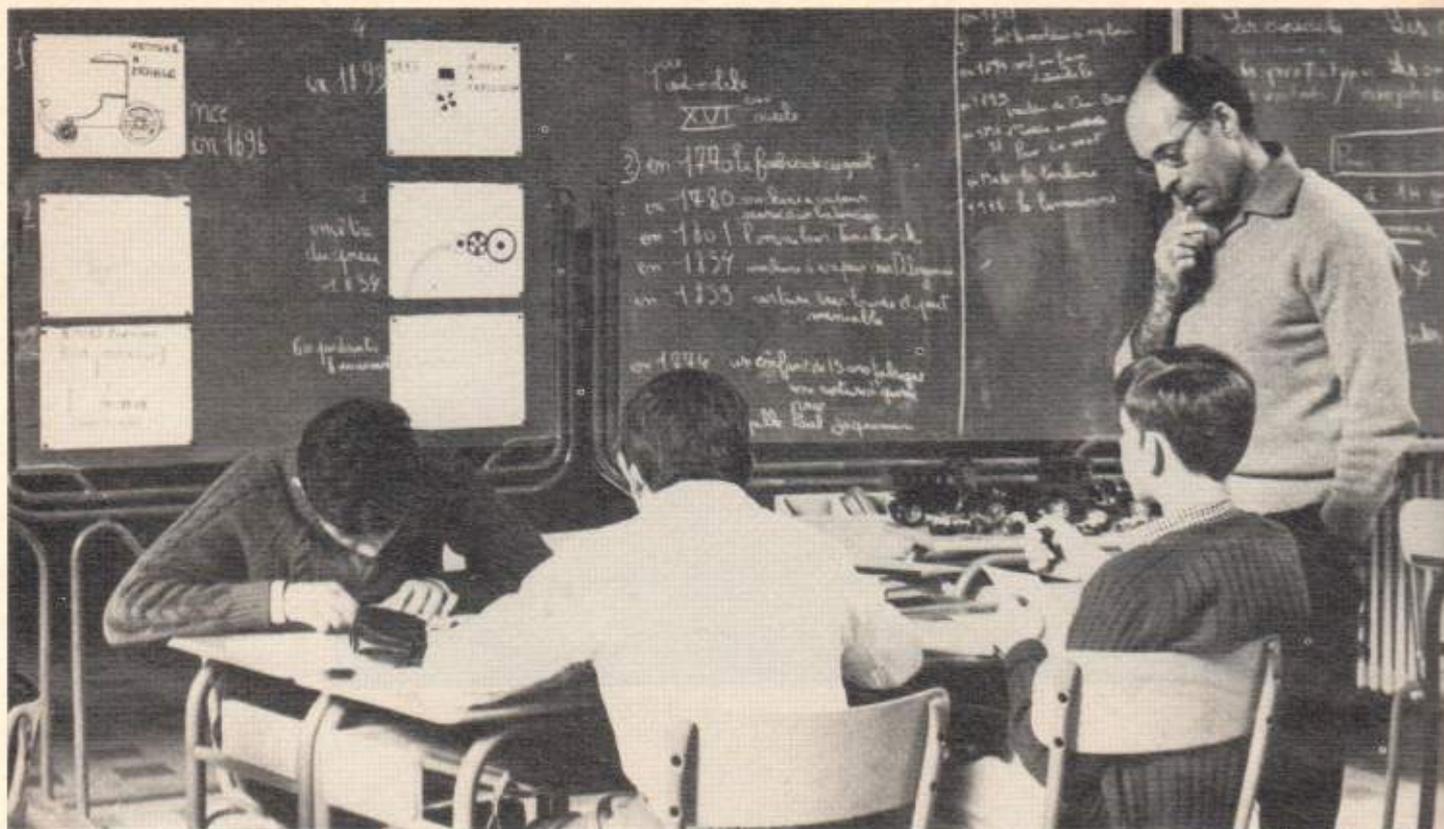
Et j'allais d'abord repenser les modes d'apprentissage:

– apprendre à s'adresser aux autres, à communiquer son expérience, ses impressions, ses sensations, ses sentiments, ses idées,

– apprendre à écrire sa propre expérience et, sachant la lire, savoir lire celle des autres,

– apprendre à discerner les problèmes que pose le quotidien, les activités auxquelles on se livre et, les ayant posés, apprendre à les résoudre, par le calcul, par l'expérimentation, par la réalisation.

J'allais aussi établir avec leurs parents une collaboration très étroite renforcée un moment par la résistance à un inspecteur qui voulait démanteler l'expérience. Cette collaboration allait permettre de



H. Elwing



réussir des entreprises spectaculaires: l'établissement de correspondances régulières menées simultanément et pendant plusieurs années avec des élèves de Los Angeles et avec l'école française de Moscou; le couronnement de correspondances avec des classes plus proches par des voyages-échanges, notamment celui que nous fîmes à Bruxelles; mais surtout, l'organisation et le financement, contre vents et marées (l'administration de l'Éducation Nationale et la municipalité) d'un séjour d'un mois en classe de neige.

— De 1962 à 1970, une classe expérimentale (non-officiellement reconnue comme telle) recevant des garçons entre 14 et 15 ans, en vue de leur orientation après un échec, me donnait l'occasion d'une importante mutation de la pédagogie.

L'échec, ces élèves l'avaient subi soit dans les classes de fin d'études primaires tant qu'elles ont subsisté, soit après une ou deux années de collège, et en particulier de classe de transition quand elles se sont développées. Cet échec les condamnait presque inéluctablement à des apprentissages techniques, le choix de ces apprentissages étant d'ailleurs très limité du fait de la demande des industries du secteur, ou à



un apprentissage patronal pour les métiers non-industriels.

Pour ces classes qui allaient devenir les "classes pratiques" puis les "classes pré-professionnelles", il n'était pas non plus utile de suivre un programme précis. Les exigences des formations d'apprentis touchaient uniquement le français et le calcul. Le plus important était de donner à ces élèves convaincus de leurs déficiences et de leurs limites les moyens d'un choix véritable, après une réassurance et une réanimation du Désir.

Grâce à la liberté qui m'était ainsi laissée, c'est dans cette classe – et dans trois ou quatre autres dont certaines animées par d'anciens adeptes de Freinet – qu'est née la pédagogie institutionnelle.

Ses principes:

– de la part de l'enseignant et en tant qu'objectif pour chacun des membres du groupe, une attitude d'acceptation inconditionnelle d'autrui, de recherche de compréhension et d'implication personnelle,

– la mise en autogestion de l'ensemble des tâches et des problèmes du groupe, ce qui implique:

- le choix des contenus

- l'organisation du temps (dans les limites imposées par l'institution externe)
- la gérance de la propriété collective du matériel
- le choix des activités et leur organisation
- le choix des groupements
- l'élaboration, la mise en place et le fonctionnement des institutions les plus convenantes
- la définition des rôles et des responsabilités de chacun,

– l'analyse institutionnelle permanente

- celle des institutions dans lesquelles le groupe est inséré,
- en guise d'objectif, l'invitation à celle, toute personnelle des institutions auxquelles chacun est confronté,
- l'analyse du fonctionnement de chacune des séquences de la vie du groupe.

Enfin, j'ai vécu l'expérience, en 1971 et 1972, dans le cadre différent d'un Collège d'Enseignement Technique, du même type de classe, avec pour ma part, les mêmes objectifs, mais pour les élèves, un éclairage différent du fait de l'influence de l'utilisation d'ateliers bien spécifiques sur leurs choix.

R.F.



S EDITIONS JEAN-CLAUDE SIMOËN

ECOLIERS SANS TABLIER

LEONID
KAMENEFF



Leonid KAMENEFF, le “promoteur” de l’école en bateau, s’il se défend d’être dans le courant des “écoles parallèles”, et il le montre en définissant ses objectifs, mais surtout par son expérience elle-même, répond néanmoins à un courant de contestation de l’école.

De la part des parents qui confient leurs enfants à ces institutions parallèles, c’est la crainte d’avoir à les envoyer dans l’énorme broyeur de personnalités qu’est l’Education Nationale ou la triste et douloureuse expérience que leurs enfants en ont faite pendant quelques années qui les y pousse.

De la part de ceux qui prennent en charge ces expériences, c’est ou bien l’écœurement d’enseignants qui ont été un temps complices, généralement inadaptés, de la Grande Entreprise ou bien de gens qui en ont mesuré les effets. Leonid KAMENEFF psychologue et psychothérapeute pouvait être bien placé pour cela.

Les écoles parallèles touchent des enfants de milieu privilégiés. Privilégiés par l’argent puisque les “écolages”, bien que dégressifs dans de nombreux cas – à l’école en bateau, notamment – sont quand même trop élevés pour des familles d’ouvriers qui connaissent déjà les pires difficultés pour couvrir les frais de cette scolarité obligatoire qu’en France on dit gratuite. Privilégiés aussi par la culture, l’origine des

2. L'école en bateau

parents étant, pour l'école en bateau par exemple de 90% de bourgeois ou petits bourgeois dont 50% de la classe intellectuelle. Et c'est en cela que l'expérience de Leonid KAMENEFF s'apparente aux écoles parallèles.

Où elle en diffère, c'est quant aux objectifs. Ailleurs, il s'agit en effet de mettre des enfants, en situation d'échec ou dont on craint qu'ils le soient, dans des conditions sécurisantes de telle sorte qu'ils puissent se plier avec toutes chances de succès aux exigences des examens ou concours traditionnels.

Ici, il s'agit seulement de faire face à toutes les nécessités et à tous les imprévus qu'occasionne l'itinérance: communication, donc langue, déplacements, approvisionnement, nourriture, etc. Il s'agit aussi de maintenir, de recréer ou de créer une curiosité toujours en éveil pour tout ce qui se présente au cours des différents déplacements ou séjours.

Donc, Leonid KAMENEFF, propriétaire d'un voilier et féru de voile, propose, en 1969, à quelques parents, le plus souvent par l'intermédiaire de leur enfant, une année scolaire en bateau au cours d'un périple méditerranéen.

Depuis les formes ont évolué (2): il y a eu plusieurs bateaux, il y a eu des caravanes à ânes, il y a eu un point fixe dans une île grecque.

L'évolution la plus intéressante, peut-être, au cours

des deux premières années où les acquisitions et les apprentissages étaient imposés par la nécessité de faire face à des situations vitales pour le groupe mettaient cruellement en lumière les voies erronées des démarches scolaires habituelles.

"Ce qui demeure fondamental, c'est:

– l'itinérance à travers le monde avec tout ce que le voyage nous permet de rencontrer et de connaître (civilisations, mœurs, spectacles divers),

– le fait que nous restons en petits groupes

– composés en majorité d'enfants

C'est, dans l'esprit, mais aussi dans les faits;

– la liberté de ces être jeunes

– qui vivent la loi des hommes,

– la même que celle de leurs aînés et non une quelconque vie de "mineurs" – Une vie d'enfant, mais pas d'enfant mineur.

*R.F. d'après "Ecoliers sans Tablier"
de Leonid KAMENEFF*

(1) – Les Ecoles sauvages – Luc Bernard – Vivre Stock 2.

(2) – Ecoliers sans tablier de L. KAMENEFF – éditions J.C. Simoën



Ce n'est pas facile de trouver les écoles de Tvind, à demi cachées dans une région rurale peu peuplée au nord-ouest du Jutland, au Danemark. Le principe de base qui oriente leur action pédagogique est qu'on apprend en faisant et qu'on s'éduque par l'expérience pratique. Pour cela il est essentiel que tous les étudiants, ensemble avec les enseignants, assument la responsabilité par rapport à leur propre expérience de formation de sorte que chacun soit à la fois un enseignant, un enseigné et un travailleur.

La Travelling Folk High School.

La plus ancienne et la plus connue des écoles de Tvind est la Travelling Folk High School, créée en 1970 par un groupe de jeunes enseignants qui avaient longuement voyagé au Tiers Monde. Ressentant le besoin de communiquer à d'autres gens au Danemark ce qu'ils avaient vu et vécu là-bas, ils se sont rendus compte que le simple fait d'en parler n'était pas suffisant. Il fallait que les gens fassent eux-mêmes l'expérience concrète du voyage pour voir, ressentir et comprendre de quoi il s'agissait. Cela a donné naissance au projet de la Travelling Folk High School.

“Nous voulions créer une école où les étudiants puissent étudier les questions internationales aussi bien d'un point de vue théorique que pratique. Notre but était d'acquérir des connaissances afin de pouvoir prendre position vis-à-vis des questions sociales fondamentales aussi bien chez nous qu'à l'étranger”.

En jouant à fond sur la souplesse institutionnelle du système éducatif danois, qui finance des écoles résidentielles sans leur demander de former les élèves pour un métier quelconque ou de les préparer pour

3. Folk High School Tvind

passer un examen spécifique, la Travelling Folk High School a obtenu la reconnaissance officielle pour son programme d'études centré sur les questions internationales et sociales.

Au début le siège de l'école se trouvait dans un vieil hôtel au bord de la mer. De là-bas, cinq vieux bus, achetés bon marché et retapés par les étudiants eux-mêmes, partaient deux fois par an pour un voyage d'étude en Inde, chacun avec huit à dix étudiants et un enseignant. Quatre mois plus tard, ils rentraient, faisaient le bilan de leur expérience et essaient de partager leur savoir avec d'autres gens au Danemark.

Le but principal du cours – si l'on peut utiliser ce mot – était d'étudier sur place les conditions de vie des gens du Tiers Monde et de le mettre en rapport avec des études sur la société danoise. L'aspect le plus original de l'entreprise était le processus d'apprentissage choisi – essayer de se rapprocher autant que possible du sujet de l'étude car le plus près on est le plus on apprendra. Ainsi, pour vraiment apprendre quelque chose par rapport aux questions de développement, il faut se plonger dans le monde au-delà de la salle de classe. Il faut abandonner la sécurité des bâtiments scolaires et se risquer à s'aventurer parmi d'autres peuples, afin d'expérimenter leur vie et leur travail.



Sur la base de l'expérience accumulée de plusieurs expéditions entreprises au long des années, la TFHS est arrivée à son schéma actuel d'un cours s'étendant sur 17 mois et divisé en cinq périodes.

1. D'abord, pendant deux mois, il y a à faire tout le travail de préparation préalable au voyage. Le groupe d'étudiants et d'enseignants est confronté au problème d'organiser sa vie quotidienne à l'école. Comme il n'y a pas de cuisinier, de blanchisserie ou de personnel de bureau à leur disposition, ils doivent apprendre à fonctionner collectivement en tant que groupe, car s'ils n'accomplissent pas ces tâches de base personne d'autre ne le fera à leur place. Ce premier stage est aussi le temps de lectures, enquêtes et récolte d'information concernant le pays à visiter et celui de la planification de chaque détail du voyage.

Comme on va passer quatre mois roulant dans un vieux bus, il y a un sacré boulot à faire non seulement pour réparer les parties mécaniques mais aussi pour convertir le bus en un endroit où les gens puissent vivre, travailler et faire la cuisine. Tout cela demande que le groupe se prenne en charge et réussisse à travailler en coopération et entr'aide.

2. La deuxième période consiste en un voyage de 4 mois dans une région choisie du Tiers Monde. D'habitude, au début, les étudiants craignent les contacts directs avec la population. Mais dès qu'ils prennent l'initiative de descendre des bus et d'aller explorer les alentours, le contact s'établit rapidement. En travaillant ensemble avec les paysans dans de petits villages et en partageant leur nourriture on arrive vite à établir des rapports de confiance, qui conduisent à des discussions ouvertes et à un échange réciproque de connaissances. Les différentes expériences et explorations entreprises par chacun sont systématiquement discutées dans les bus. L'apprentissage est fondé sur des observations sur place et des discussions en commun.

3. La troisième étape se passe à Tvind et dure trois mois. De retour du voyage d'étude, c'est le temps d'élaborer le matériel et les expériences recueillis pendant le voyage et de trouver le moyen de les communiquer à d'autres.

Ce travail d'approfondissement théorique des observations faites doit aboutir à un produit — un livre, un film, une pièce de théâtre, peu importe — qui servira à partager avec d'autres gens les leçons

appries pendant le voyage. Cette discussion avec des gens au Danemark par rapport aux problèmes du Tiers Monde suscite presque inévitablement le besoin de connaître mieux les conditions de vie au Danemark même.

4. La quatrième étape est consacrée à une étude approfondie des conditions sociales au Danemark, notamment en ce qui concerne la classe ouvrière. De nouveau, l'expérience directe et vécue est source de la connaissance et le point de départ pour une recherche plus poussée. Pendant cinq mois, étudiants et professeurs, divisés en petits groupes, sortent de l'école et vont vivre à plein temps la vie des ouvriers danois.
5. Finalement, pendant cinq mois, de retour à l'école, tous essaient ensemble de faire le point de l'expérience accumulée au long des mois de vie et de travail au Tiers Monde, à l'école et dans les quartiers ouvriers du Danemark.

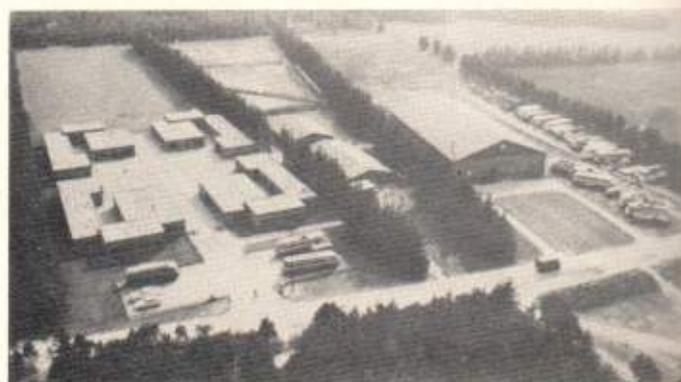
La Continuation School

Les principes pédagogiques de Tvind ont été testés et affinés auprès de jeunes adultes. En 1974 une autre école s'est ouverte à Tvind, destinée à des élèves de la classe d'âge 14-18 ans et offrant des cours correspondant aux deux dernières années de l'école publique obligatoire.

La moitié du temps scolaire est réservée au travail pratique dans une série d'occupations qui recouvrent toute une gamme d'activités quotidiennes. L'autre moitié est consacrée à un travail théorique lié autant que possible à ces activités pratiques.

Au début de l'année, les élèves sont répartis aléatoirement dans des groupes chargés chacun de la responsabilité d'une activité essentielle au fonctionnement quotidien de l'école: secrétariat, cuisine, agriculture, construction, mécanique, information, etc.

Ceux chargés du secrétariat, par exemple, reçoivent le courrier de l'école et y répondent, paient les factures, répondent au téléphone. Ils sont responsables



aussi de la comptabilité et doivent tenir tous les autres élèves informés de la situation financière de l'école. Le groupe chargé de l'agriculture participe quotidiennement au travail des champs, cultive des légumes, tient en ordre les machines agricoles, etc. Le groupe des mécaniciens veille à la manutention des moyens de transport de l'école.

Les garçons et les filles participent à pied d'égalité au travail de tous les groupes. Chacun d'eux prépare son propre budget et tient une comptabilité relative à ses propres activités.

Le travail théorique se fait, autant que possible, en rapport et sur la base des activités pratiques. Par un travail d'enquête, de documentation et de visites, les élèves étudient les aspects techniques et sociaux liés au type de travail pratique qu'ils font. Ces enquêtes peuvent prendre la forme de discussions avec des gens ayant une expérience directe dans leur champ d'étude, de visites à des locaux de travail ou de lectures sur la thématique étudiée.

Ainsi, les élèves chargés de l'information suivent les nouvelles nationales et internationales, les discutent et les transmettent aux autres par écrit. Ils se sont aussi intéressés à savoir pourquoi les opinions des jeunes sur des questions essentielles sont si rarement



entendues ou lues. Ils ont visité un studio de TV, un grand journal quotidien et l'Ecole de Journalisme. Les élèves mécaniciens, de leur côté, ont étudié le système électrique des voitures et ont fait une recherche pour savoir pourquoi les voitures aujourd'hui se détériorent beaucoup plus vite qu'auparavant. Ils ont aussi visité une usine Volvo en Suède et ont travaillé pendant deux jours dans un atelier de réparation de voitures tout proche.

En plus des enquêtes, l'autre dimension du travail théorique consiste dans l'apprentissage plus formel d'un certain nombre de sujets, notamment les mathématiques, les langues, l'histoire, la chimie et la physique, qui constituent le curriculum de l'examen officiel que les élèves sont censés passer à la fin de l'école obligatoire.

Bien sûr, ce n'est pas toujours facile de lier l'enseignement de ces sujets spécifiques à l'expérience pratique. Mais on essaie de lier au moins la lecture, l'écriture et l'arithmétique avec les tâches pratiques, tandis que l'apprentissage des langues est souvent intégré dans des visites et des explorations en Allemagne et en Angleterre.

La vie scolaire à Tvind tient bien dans ces paroles très simples d'un enseignant: "Nous travaillons dans nos



occupations aussi bien d'un point de vue pratique que théorique. Au cours de notre travail pratique, des questions surgissent pour lesquelles nous devons trouver des réponses dans notre travail théorique. La connaissance qu'on en tire, on l'applique de nouveau pour améliorer notre travail pratique".

M.D.O.



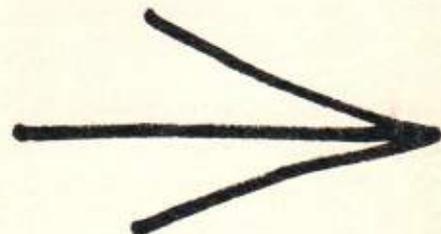


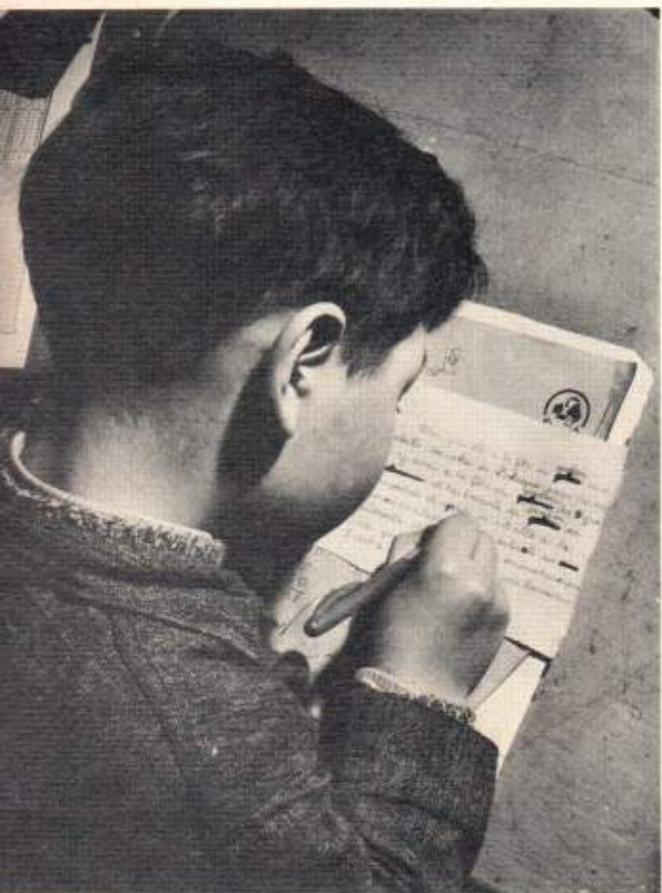
H. Elwing



La présentation des structures
dans lesquelles se sont déroulées ces expériences,
et des objectifs que se sont fixés les novateurs
si elle donne la ligne de leurs préoccupations d'éducation
et de formation ne dit pas pour autant
la façon d'aborder les divers apprentissages qu'ils ont adoptée.

C'est ce que nous allons voir maintenant,
tant peut être symbolique
le choix de telle ou telle démarche.





Institut Pédagogique National.

L'apprentissage de la Langue

Les premiers signaux du petit enfant (pleurs, cris, mimiques, sourires, gestes) grâce à la compréhension complice des parents sont suffisants pour exprimer les besoins alimentaires et élémentaires. Pourtant, ils sont très tôt remplacés par le moyen privilégié, qui le sera tout au long de la vie, le langage.

C'est tout naturellement dans le cercle familial, plus ou moins large, plus ou moins disponible, que va s'effectuer son apprentissage. Il se fait par imitation, d'où l'importance des modèles dans cette période et l'importance de la

relation parlée correcte. Le langage constituera, la vie durant, la carte de visite que chacun présentera, non seulement à son entourage, mais à tous ceux avec qui il entrera en relation plus ou moins suivie.

Il est évident que l'inégalité est flagrante devant cet apprentissage tant est grande la disparité des familles dans ce domaine suivant les milieux, suivant les régions, suivant l'origine.

Au moment où l'école intervient le fossé est déjà creusé entre les plus favorisés et ceux qui le sont moins.

Le passage à l'acte d'écrire et de

lire est certes moins naturel que l'accession au langage parlé. Tout simplement parce qu'il est moins fréquent, dans la vie courante, d'écrire et de lire que de parler.

Il n'en reste pas moins que ces trois actions appartiennent à un même réseau, à l'origine duquel est la pensée — discipline jamais signalée dans les institutions scolaires actuelles — et sont liées par une logique qui devrait les faire apparaître comme indissociables.

Ce qu'on **pense** communiquer à quelqu'un ici présent ou présent au bout d'une ligne téléphonique, on le lui **parle**. Quand on veut

communiquer avec quelqu'un d'éloigné ou dans l'espace ou dans le temps, on écrit ce qu'on pense à son intention et qu'on ne peut parler. Quand on reçoit un message communiqué par quelqu'un proche ou d'éloigné, on l'écoute (autre apprentissage qui n'est pas mentionné dans la panoplie scolaire mais tellement galvaudé dans les faits que plus personne ne sait "être à l'écoute" d'autrui) ou on le lit.

Ainsi, l'acte d'écrire n'est pas différent dans son objectif, de l'acte de parler. Cela est si vrai qu'aujourd'hui de nombreuses publications ne sont que la transcription d'enregistrements magnétiques.

Ainsi l'école, dans sa démarche qui fait de la première année obligatoire, celle de l'apprentissage de la lecture détruit la logique du processus de communication. L'homme a écrit pour communiquer ce qu'il ne pouvait pas dire (parler) à d'autres, absents, lointains ou à venir. Et si personne n'avait écrit, il ne serait pas question de lire.

Si se trouve ainsi privilégiée cette dernière démarche c'est qu'éventuellement elle peut ne pas mettre en jeu la pensée critique. Ne serait-ce pas là l'objectif de l'école et n'est-ce pas pour cela qu'elle privilégie les contenus, ceux qu'elle choisit pour communiquer une pensée élaborée celle qui sert les objectifs et les intérêts de la société qui l'institue, quelle que soit cette société. Cette démarche établit la démarcation entre ceux qui pensent (qui pensent bien) et qu'on lit, et ceux qui ont bien de la chance d'avoir l'esprit nourri d'idées toutes faites. Et qui n'ont donc besoin ni de penser ni d'écrire.

C'est la démarche logique énoncée plus haut que j'ai suivie pour l'apprentissage de la lecture dans une classe urbaine homogène de 32 élèves et que m'apparaît maintenant très important le contenu symbolique du premier acte.

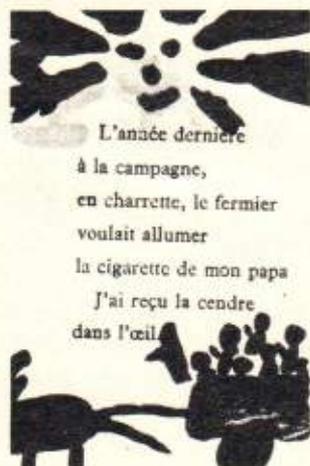
Le jour de la rentrée, tous les enfants de six ans sont parqués dans la cour en attendant, sous ma surveillance, qu'on les répartisse

dans les cinq cours préparatoires qui vont les accueillir. Ils trouvent une grosse chenille et certains l'observent attentivement avant que la meute ne s'en empare et l'écrase. Dès l'entrée en classe, je les invite à raconter des histoires. A une grande timidité succèdent de timides essais et enfin est évoquée l'histoire de la chenille. C'est bien sûr elle qui retient l'attention, puisque tous l'ont vécue. J'écris au tableau, bien calligraphié, ce qu'ils ont dit:

ce matin dans la cour il y avait une grosse chenille jaune et verte

Les enfants copient, cette histoire et bientôt la "lisent" ou disent par cœur.

Dans les jours qui suivent, ce



Textes d'enfants, imprimés et illustrés.

processus s'instaure en habitude de travail et ainsi, l'enfant satisfait son désir de s'exprimer en racontant des histoires. Je les note soigneusement au fil des lèvres de façon à pouvoir les soumettre à leur choix et reproduire l'histoire choisie au tableau. Chaque jour, l'histoire est composée et tirée à l'imprimerie, en gros caractères. Chaque jour, la page imprimée prendra place dans le classeur que possède chaque enfant et ainsi s'élaborera son livre de lecture. Une série du même texte est envoyée aux élèves d'une classe

correspondante dont nous recevons en échange, les histoires également imprimées. Mes élèves s'exercent à les déchiffrer.

Par ailleurs, chaque jour, l'enfant en copiant l'histoire choisie, prend possession d'un outil indispensable, l'écriture, qui permet bientôt le premier échange manuscrit avec les correspondants. Cet échange qui constitue la première véritable prise de contact est une lettre élaborée oralement en commun et recopiée ensuite. Dès le début novembre,

un des plus avancés, parce qu'il a fréquenté l'école maternelle, écrit son histoire et la lit. Il est bientôt imité par quelques camarades. Cet essai permet de se libérer du texte collectif pour les correspondants et ainsi chacun pourra envoyer sa propre histoire, recopiée après correction, à son propre correspondant. Il est remarquable de noter que le premier qui a réussi sans aide à transcrire ce qu'il voulait communiquer a dit, non pas "maintenant, je sais écrire", mais "maintenant, je sais lire".

Hier j'ai été au dantise
il ma mi un pensman
dan la dan



Après cette phase d'acquisitions globales intimement liées au vécu, est venue une phase plus technique d'observation des mots connus qui a conduit à l'analyse des sons et à la fabrication synthétique de nouveaux mots afin d'étendre la domination de la langue. Egalement à une familiarisation avec d'autres textes puisés dans des albums pour enfants qui constituaient une part importante de l'environnement culturel des enfants dans la classe. Mais l'essentiel était fait.

Les enfants avaient compris qu'écrire, parler, lire, participe du même ensemble de possibilités d'établir la communication avec autrui. Ils avaient intégré le sentiment que leur histoire personnelle, que la classe avait un moment prise en considération, avait une importance. Ils avaient découvert des moyens de l'exprimer. Ils savaient que la parole n'est pas réservée aux seuls orateurs que l'écrit n'est pas réservé aux seuls écrivains. Ils ne seraient plus jamais des silencieux.

Après la communication... l'exploration



De la même façon que l'apprentissage de la langue répond à la nécessité absolue pour l'individu de communiquer avec son entourage, d'autres apprentissages lui permettront de satisfaire son besoin d'exploration.

Explorer son environnement et en prendre possession c'est évaluer, comparer, traduire en grandeurs les lieux où l'on évolue, les objets

qu'on utilise, les échanges qu'on établit avec d'autres.

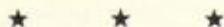
Explorer c'est aussi comprendre le pourquoi et le comment des phénomènes naturels, et de tout ce qui peuple et compose la nature, comprendre toute la technologie complexe que le monde moderne a rendu familière aux jeunes de 1980.

Explorer, c'est aller au-delà du monde proche et connaître et

comprendre les pays lointains et les gens qui y vivent.

Explorer, c'est savoir retrouver à travers ce qu'ils ont laissé de réalisations et d'écrits le cheminement des hommes qui nous ont précédés sur Terre.

Explorer, c'est aussi aller vers l'inconnu et créer ce que l'on sent sourdre de soi et que personne encore n'a jamais réalisé avant soi.



Les Codes...

De même que des codes existent qui permettent la communication par la langue, codes des sons, codes de signes, il est des codes et des règles qui permettent la connaissance exacte des matériaux, des éléments, des lieux dans lesquels nous vivons.

La connaissance de ces codes, comme pour la langue, nécessite des apprentissages.

Mais l'école cartésienne, en cloisonnant tout, en fragmentant tout, en graduant tout, en rationalisant tout, en collectivisant tout, en uniformisant tout, a simplement détruit la vie et les formes sous lesquelles elle

s'exprime: la curiosité, l'expérience, la recherche, la découverte, le tâtonnement, l'aventure, l'entreprise.

D'autres codes...

Il paraît également important que l'enfant prenne conscience très tôt qu'il existe des codes différents selon les pays, selon les domaines d'activités et les techniques, qu'ils ne sont pas inférieurs à ceux qui ont cours dans son entourage, qu'ils sont seulement différents, qu'il peut être utile d'en connaître certains, ainsi en va-t-il de certaines langues et en tout cas de celles qui se parlent dans les lieux où l'on se rend, ainsi en va-t-il des systèmes

monétaires des pays avec lesquels on est en relation, ainsi en va-t-il des langages particuliers aux activités, qu'elles soient professionnelles ou de loisir auxquelles on participe que ce soient la musique, l'électronique ou la voile.

Aussi n'est-ce pas à une nouvelle théorisation de ce que pourraient être des apprentissages dynamiques que nous allons nous livrer, mais à travers divers exemples, diverses situations, vécus dans les expériences que nous venons de présenter, montrer qu'il existe d'autres voies que celles qu'imposent les institutions scolaires, d'autres voies plus exaltantes, et par là plus riches, à l'accession à la connaissance.

R.F.

Mathématique et Calcul...

Pour le tout jeune enfant, l'exploration qu'il fait de son environnement proche pour en prendre possession inclut les prémices des démarches mathématiques.

Se situer, apprécier la distance qui le sépare d'un objet convoité, — Pourra-t-il l'atteindre? — classer les notions de plus chaud ou moins chaud, comparer le plus lourd et le moins lourd, conduisent à l'approche mathématique. De même que sa recherche de l'équilibre, l'expérimentation qu'il fait des divers éléments, des matériaux et des matériels qui l'entourent conduisent ce même jeune enfant à des déductions scientifiques, souvent liées à des notions mathématiques.

Dans ce domaine aussi, ce qui va permettre de lier entre elles ces premières expériences de la vie, d'en communiquer les données aux autres, c'est la connaissance du code le plus utilisé après le code du langage, le code des chiffres. Il est d'ailleurs, dans sa forme verbale, presque aussi familier au jeune enfant, tant les données numériques simples sont liées au quotidien.

Face à l'apprentissage de ce code, comme pour celui de la langue, l'inégalité est considérable entre les enfants d'un même groupe d'âge. L'esprit mathématique et l'esprit scientifique s'alimentent à deux sources: la curiosité et la nécessité. Et tout dépend comment le milieu a alimenté ces deux sources et

comment il a été répondu à ces demandes. Aussi serait-il faux de penser que les mêmes choses sont simples pour tous ou compliquées pour tous.

Un début...

En même temps que je prenais en charge l'apprentissage de langue tel que je l'ai décrit au chapitre précédent, il m'était normalement dévolu d'apprendre à ces gamins de 6 ans le calcul. (On ne parlait pas encore de mathématique à ce niveau).

On était en 1955 et j'étais convaincu, tant les échecs de l'école étaient flagrants, que, quoi que je fasse, il ne m'était pas possible de faire plus mal que ce qui avait été fait jusque là. (J'avais pour témoin un redoublant qui, après un an d'école, sans compter la maternelle, ne savait pas écrire son nom).

Le nombre de garçons de quatorze ans dont j'ai eu la charge plus tard, parfaitement normaux, mais ne sachant pas faire une addition devait faire de cet aphorisme la justification de toutes mes innovations.

C'est la vie quotidienne qui devrait apporter la matière à calculer. Mais la classe reste un milieu artificiel. Leurs "histoires" renferment bien

des données chiffrées; l'aquarium de la classe, avec les nouveaux apports, les décès, hélas! les ensembles d'espèces différentes, fournit bien quelques occasions mais, dans la vie courante, c'est le maniement de la monnaie lors des petits achats qu'on leur envoie faire, qui leur est le plus familier.

J'ai eu alors l'idée d'introduire l'usage d'une monnaie intérieure dans la classe sous la forme de pièces-jetons, imitées de la monnaie courante et fabriquées par un père d'élève. Après quelques tâtonnements, je tenais, bien sûr la Banque Centrale et payais les travaux réalisés (notamment ceux découlant de l'atelier d'imprimerie: composition, tirage, nettoyage, distribution, etc.) mais un ensemble de services tenus par des enfants responsables fonctionnait: change de monnaie, vente d'images destinées aux correspondants, l'employé de ces services étant autorisé à prendre un bénéfice tarifé. Bientôt, tout le monde comptait, échangeait, achetait, vendait, les uns thésaurisant, d'autres, toujours à court, lançant des emprunts. Le système a fonctionné jusqu'à épuisement de l'intérêt. Il a permis de faire intégrer que compter est un des actes courants de la vie sociale.

Simultanément s'était développé un ensemble d'activités non fictives de mesures, de pesées, de recherches, ainsi que le montrent les exemples suivants.

R.F.

BUTTER

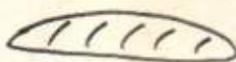


4/6 PER lb

SLICED BREAD 1/7d
PER LOAF



UNSLICED BREAD 1/4d



EGGS



5/- PER DOZ.

Calcul et Correspondance...

Nous avons des correspondants dans la banlieue de Bruxelles. Le premier envoi de lettres, au tarif ordinaire, nous avait coûté fort cher: 9,10 F.

Le hasard a fait que le receveur a découvert que les "devoirs d'élèves" étaient assimilés aux "papiers d'affaires" et bénéficiaient ainsi d'un tarif avantageux.

0,20 F jusqu'à 50 g
puis 0,10 F supplémentaires par 50 g.

Nous avons ainsi dressé le tableau des prix et le responsable à la correspondance pourra affranchir tous ses envois.

Le hasard m'a également fait entrer en relation avec une institutrice américaine des environs de Los Angeles et nous avons décidé l'échange de lettres individuelles entre nos deux classes. Les petits

Américains écrivent dans leur langue; je traduis. La réponse est faite en français par mes élèves.

L'exploitation des renseignements recueillis et des documents reçus a apporté à la vie de la classe de riches éléments de curiosité.

Ainsi quelle ne fut pas la stupéfaction de mes élèves à la lecture de cette phrase:

"Il fait très chaud ici, environ 90°"

Ainsi fut amenée l'étude du thermomètre, celle des différentes graduations (centisémal, Fahrenheit) et toute la série de calculs fort compliqués pour établir l'équivalence de ces 90°. Ce qui nous fit découvrir qu'il faisait chez eux environ 31° avec cette remarque d'un enfant: "Après tout, il n'y fait pas si chaud que ça." Et une déviation vers une étude de climat et la recherche des températures

enregistrées à Paris pendant l'été.

Autre source d'intérêt... et de calculs du même type quand un garçon annonce à son camarade français qu'il pèse 62 livres et mesure 4 pieds 6 pouces. Les conversions seraient sans doute rebutantes si elles ne devaient répondre aux questions: "Est-il plus grand que moi, plus gros que moi?"

Dans le même ordre d'idées, mais avec des élèves de 14-15 ans, une correspondance anglaise nous apportait sous forme d'affiches dessinées qu'ils nous envoyaient, les mercures du moment. Ainsi étaient figurés, ici un paquet d'une demi-livre de beurre (livre anglaise: 453 g) coûtant 2/3 (2 shillings et 3 pence) ou une douzaine d'œufs valant 5 shillings.

R.F.



Calcul et équipement de la classe...

La construction d'un laboratoire de photo et du matériel destiné à l'équiper, notamment d'un agrandisseur, ont également été source de nombreux calculs et même de connaissances mathématiques poussées — compte tenu du niveau des élèves — ainsi les rapports entre les focales des objectifs et les distances auxquelles on obtient tel ou tel format d'agrandissement.

La conception d'un nouveau meuble de bibliothèque pour la classe, conception tenant compte de données objectives (les livres que nous possédions) mais aussi de données prévisionnelles, projets alliant le fonctionnel, l'esthétique et le réaliste a aussi donné lieu à une belle gymnastique mentale de type mathématique. Quant à la commande de bois qui en est résulté, il a bien fallu qu'elle tienne compte de quelques connaissances de menuiserie prévoyant les assemblages.

R.F.

Le groupe d'élèves agriculteurs a fait des calculs et des estimations pour voir quel type d'animal ou de culture il serait plus intéressant de produire pour se procurer de la nourriture bon marché pour toute l'école.

Les élèves constructeurs ont fait des calculs pour bâtir un nouvel abri pour garder les bicyclettes de l'école. Ils ont aussi fait des estimations pour voir si ça valait la peine de garder les vieilles machines à laver le linge ou si c'était mieux d'en acheter de nouvelles.

(Folk High School de Tvind)





Les apprentissages

Voyons avec Leonid KAMENEFF (Ecoliers sans tabliers) comment des nécessités vitales aident à bousculer la prétendue logique de la progression des apprentissages.

L'apprentissage, normalement est progressif: tu ne peux effectuer cette opération si tu n'es pas capable, d'abord, d'effectuer telle autre. (N.D.L.R.: c'est du moins un des sophismes des pédagogues patentés).

Des enfants, une fois de plus, vont me conduire à la solution: quand Johnny me demande comment utiliser le sextant, il ne veut pas que je lui apprenne à calculer (ce qui est pourtant nécessaire pour faire le point). Si j'essaie de lui apprendre à compter, ça finit par une dispute: il apprend mal parce que ce n'est pas ça qu'il voulait apprendre; et moi, ça m'énerve parce que je ne vois pas comment il peut faire le

point sans cela. Alors, on abandonne. Plusieurs jours après, il y revient. Mais on est tous les deux prudents: il me demande une chose limitée. Il a découvert ses manques et s'applique à les réduire progressivement: non pas en partant du simple pour aller au compliqué: il part, beaucoup plus naturellement, du résultat qui demeure ainsi son guide et remonte de proche en proche toute la série d'opérations et de manipulations qu'il apprend, au passage, à faire. Ainsi reste-t-il toujours en train d'apprendre à faire le point, qui est ce qui l'intéresse, au lieu de se perdre à étudier de façon générale les mathématiques sous prétexte qu'on prétend qu'il

faut les connaître pour pouvoir calculer sa position. Je ne cherche pas à lui en dire plus que ce qu'il demande. Et, de proche en proche, nous y sommes arrivés: il manie maintenant le sextant sans difficultés, ainsi que les tables de calcul afférentes.

Je remarque aussi quelque chose d'important: à chaque étape, il essaie de comprendre ce qui se passe. Il refuse l'apprentissage mécanique parce que ça lui paraît trop étranger à son but. J'en suis, du coup, conduit à réfléchir moi-même au pourquoi des opérations que je lui fais faire et redécouvre ainsi ces tables riches de renseignements et merveilleuses d'astuce: éphémérides nautiques et tables de navigation.

L'exploration de son univers conduit instinctivement l'enfant vers ce qui compose le monde qui l'entoure. Et il est bien différent ce monde, suivant qu'on est né dans une métropole gigantesque ou dans un modeste village de montagne, dans la brousse africaine ou dans le Grand Nord canadien.

L'école, enfermée entre ses quatre murs ne semble guère pouvoir aider à cette exploration. Pourtant, rien qu'en ouvrant ses portes pour laisser entrer l'expérience personnelle des enfants, elle peut montrer les voies de la connaissance.

Ainsi cette découverte:

L'exploration de l'environnement naturel

la courtilière (1)

Daniel, 9 ans, a apporté en classe, ce matin, une courtilière que son père a trouvée en bêchant le jardin. Personne ne connaît cet insecte. Moi non plus d'ailleurs. On l'observe; Daniel dit ce qu'il en sait, le présente comme un ennemi des jardiniers du fait qu'il coupe les racines des plantes. Pendant ce temps, Gilles, même âge, est allé chercher, parmi la trentaine de livres de sciences de tous niveaux qui font partie de la bibliothèque documentaire, un manuel de 5ème de Collège et nous le présente triomphalement, ouvert à la page où figurent une illustration de la bestiole ainsi que ses caractéristiques. Me voilà rassuré sur leur faculté ultérieure d'utiliser une documentation.

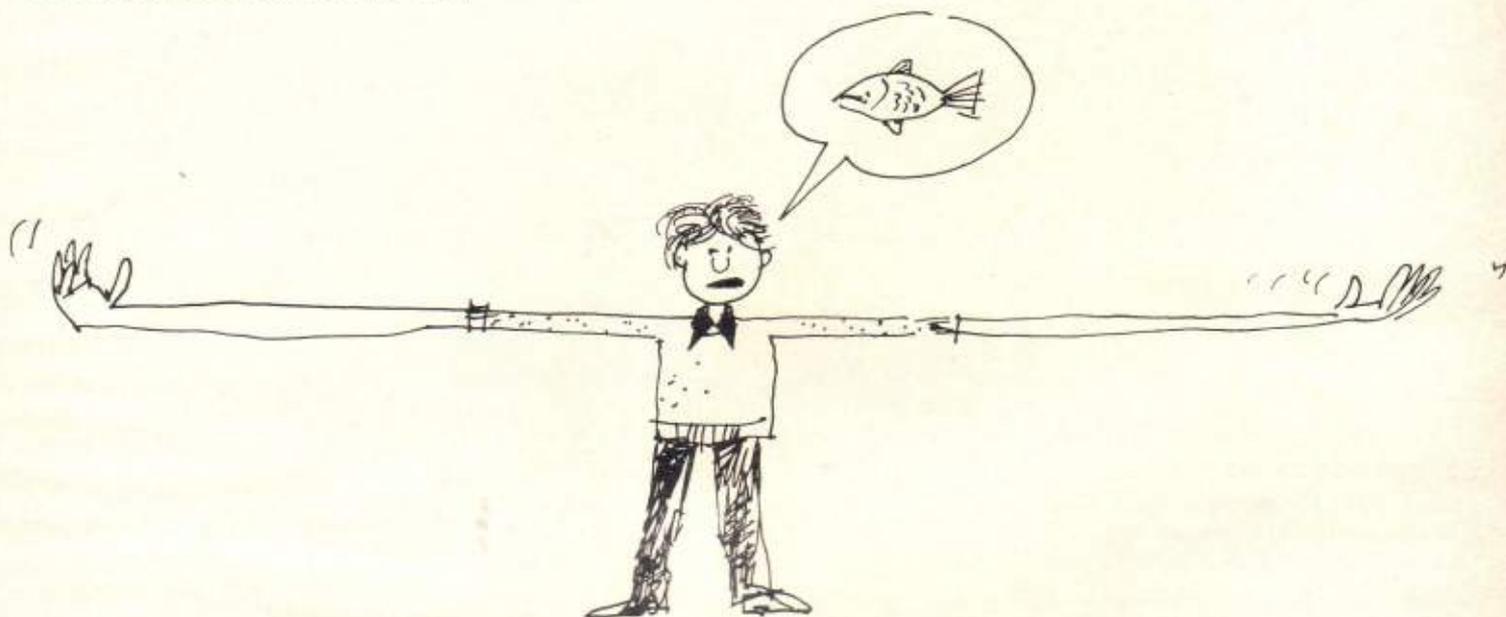


(1) - courtilière: insecte orthoptère dit aussi "taupe-grillon" à cause des galeries qu'il creuse sous terre.

Un autre moyen d'ouvrir les portes quand des enfants (ou des jeunes) ne sont regroupés artificiellement que pour des fins d'enseignement, de favoriser la communication entre eux, la connaissance mutuelle aussi, l'ouverture à des activités ignorées, c'est l'exposé de ce que chacun connaît bien, son hobby en somme.

Voici, à titre d'exemple ceux de Patrick, pêcheur et ami des animaux.

un exposé sur la pêche



Dans cette classe de rejetés où, un mois après la rentrée, personne n'a jamais écouté personne, Patrick a proposé un exposé sur la pêche. Il est arrivé, en retard comme toujours, mais avec tout son matériel. Comment parlerait-il, lui qui ne dit jamais grand chose, s'il n'avait ce support technique. Mais, il parle. Et pour la première fois, la classe écoute. Ce qu'il dit n'est pas du registre des phrases creuses, mille fois entendues; il s'y mêle des termes techniques mystérieux, qu'on ne connaît pas. Il est question d'émerillons, d'esches, de leurres, d'hameçons de 12, de fil de 3 KG. les quelques adeptes de la pêche, dans l'assistance, reconnaissent là la

compétence.

Et Patrick ne se contente pas de dire. Tout en disant, il fait. Avec une habileté et une minutie qui dénotent d'un remarquable doigté il monte des bas de ligne, devant des camarades admiratifs, enroulant un invisible fil de nylon autour de minuscules hameçons.

Il aborde ensuite les différentes techniques de pêche qu'il décrit avec précision, répondant avec assurance aux questions les plus insidieuses.

Il a également dessiné en grand format certains petits matériels et a exposé ses dessins rendant ainsi plus accessibles ses explications. Sont aussi affichées, pour les béotiens que nous sommes, ses

camarades comme moi-même, les photos trouvées dans la documentation de la classe de différentes espèces de poissons.

Par ce travail, venant en début d'année, Patrick a atteint plusieurs objectifs:

- il s'est fait reconnaître et par ses camarades et par le maître,
- il a montré la voie d'une démarche qui sera privilégiée tout au long de l'année: relier constamment les connaissances issues de l'expérience personnelle, la recherche plus culturelle et théorique de documentation, et la communication aux autres de sa propre expérience.

R.F.



exploration

Il faut cependant tout le reste du jour pour qu'on arrive. Et c'est le grand coup de baguette magique: à peine est-on entrés dans la grande baie que chacun ressuscite. Fini le mal de mer! L'excitation de l'arrivée a tout balayé. Et quand, à la nuit tombée, Régis laisse filer l'ancre dans la crique bien protégée, tout le monde est si dispos que trois enfants partent sans tarder en exploration. En fait, ils ont faim après avoir tellement délesté leur estomac, et ils cherchent... une boulangerie! Mais on est loin de tout ça, il va falloir s'y faire. L'endroit est désert à cet égard. Ils ont vu un ruisseau, ont entendu des bruits étranges, imaginé des ombres inquiétantes. Ils reviennent rapidement, bredouilles et pressés de retrouver, autour des lampes à pétrole, la chaleur du carré. On se raconte la traversée, contents d'être ici, contents aussi d'avoir passé.

Cette fois, nous sommes vraiment partis.

Au matin, l'appel de l'inconnu sort vite chacun de sa couchette: quand elle n'a pas été étouffée, l'exploration est un besoin chez l'homme. Sortis de leur cadre familial et routinier, les enfants redécouvrent ce besoin et partent fureter comme des rats. Au point que le petit déjeuner en est oublié.

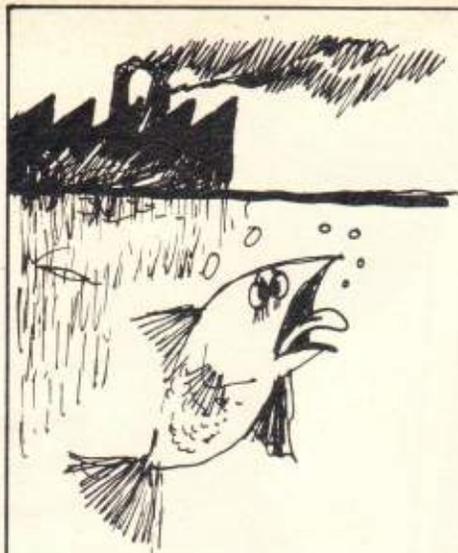
Heureusement, l'année suivante, grâce à Pierre-Michel surtout, je commence à trouver une raison sérieuse d'abandonner programme et directives extérieures: Pierre-Michel a douze ans; curieux de tout ce qui l'entoure, dès qu'on arrive quelque part, il prend le canot pneumatique et part voir, chercher, ramener des animaux aquatiques (à observer ou à manger), des fleurs, des herbes, mesurer les profondeurs d'eau, comparer avec les cartes

marines qu'il corrige à l'occasion, etc.

Or, Pierre-Michel est tout le contraire de ce qu'on appelle un "enfant paresseux qui cherche à se défilier". Ces explorations faites par un autre, je n'y aurais peut-être vu que des trainailleries. Venant d'un garçon aussi consciencieux, cela ne va pas tarder à m'apparaître comme un mode intéressant d'apprentissage. Pierre, notre cuistot de la première année, nous avait d'ailleurs montré cette voie, avec ses monographies; mais, encore trop pris par mes habitudes classiques, je n'avais pas pu la percevoir.

Jimmy, petit américain de neuf ans tout aussi "sérieux" que Pierre-Michel, fait comme lui: il est toujours dans le canot, observant, cherchant, ou bien il est sur les quais en quête de quelque chose à faire chez les autres ou à ramener pour le travailler à bord.

"Ecoliers sans tablier"
Leonid KAMENEFF



Le groupe d'élèves responsables de la pêche s'est rendu compte qu'un nombre toujours plus grand de poissons qu'ils attrapaient dans un fjord voisin étaient malades et ne pouvaient plus être mangés. Le groupe a porté des échantillons de ces poissons à un laboratoire de Copenhague et a appris qu'ils avaient été empoisonnés par une substance chimique. L'investigation que les étudiants ont menée dans la région les a conduits à suspecter une usine chimique qui produisait des pesticides. Les étudiants sont allés visiter l'usine et ses alentours et ont pu

confirmer qu'elle était vraiment en train de déverser une quantité énorme de mercure dans les eaux où ils pêchaient. Une enquête supplémentaire a révélé que l'usine était devenue par héritage la propriété de l'Université de Aarhus. Le groupe d'étudiants a donc décidé de mettre toute cette information dans une pièce de théâtre qui a été ensuite jouée pour les étudiants de l'Université, en demandant leur appui pour obliger l'usine à ne plus polluer les eaux.

(Folk High School de Trind)

La compréhension de l'environnement technique

C'est une nouveauté de nos sociétés occidentales que d'avoir, surtout depuis un siècle, enrichi notre environnement de quantité de matériels dont l'usage, dès les premières années de notre existence, fait qu'ils nous apparaissent indispensables.

Ainsi, obtenir la lumière quand on appuie sur un bouton devient aussi naturel à un enfant de nos pays occidentaux que de voir se lever le soleil le matin à l'est et le voir disparaître le soir. D'où un éventuel manque de curiosité, tant cela est commun, envers l'approfondisse-

ment de sa connaissance de l'objet technique.

Comment faire alors que la curiosité, que le sens de l'exploration ne soit pas mis en sommeil par l'habitude, mais qu'au contraire soit rendu de plus en plus familier cet univers d'appareils techniques et que soit évitée la trop grande dépendance envers le technicien spécialiste qui seul en connaît les mystères.

Simplement, me semble-t-il, en faisant que des ateliers, des laboratoires, des lieux ou des coins

recèlent des objets très divers offerts à la curiosité, que tout matériel source d'interrogation puisse être amené afin d'examen, que toute technique posant question provoque une explication, que tout ce qui peut être créé ou réparé le soit plutôt qu'acheté ou remplacé à grand frais.

R.F.

Quelques exemples pour appuyer cette démarche:

- extrait d'un journal de 1965
- une voiture dans la classe
- le cuivrage des plaques offset

Jeudi 10 février 1965

Jacques Simard et Daniel Vogel ont installé la sonnerie d'appel du téléphone. En branchant la prise, nous déclenchons la sonnerie dans la classe de M. B.

L'atelier de sciences est enfin organisé et nous avons fait quelques expériences sous la direction du responsable.

Samedi 13 février

L'équipe d'atelier de la classe a continué à démonter la voiture. Ils ont enlevé le pare-brise, les sièges et les portières.

*extrait du journal "Paris-Port"
édité par les élèves de la classe de Gennevilliers*

une voiture dans la classe

Dans les jours qui suivent cette rentrée 1963, la nostalgie aidant, beaucoup d'anciens viennent en classe voir si leurs successeurs leur paraissent dignes d'eux. C'est une occasion pour eux de valoriser les entreprises qu'ils ont menées à bien et dont ils sont fiers: la construction et l'équipement d'un laboratoire de photo, l'organisation et le financement d'un séjour d'une semaine en Auberge de Jeunesse. Mais aussi de dire les projets qu'ils avaient conçus et qu'ils n'ont pu réaliser notamment l'acquisition d'une voiture "pour faire de la mécanique".

Le projet est repris par les nouveaux

et au conseil, il est décidé l'achat d'une 4 CV.

La recherche de l'engin rare est longue et difficile. Enfin, des négociations aboutissent avec un instituteur de l'école qui veut se débarrasser d'une Simca 8 immobilisée depuis un an dans sa cour.

Le jour est enfin arrivé de ramener leur acquisition à l'école. Deux élèves sont choisis par leurs camarades pour m'assister dans l'expédition et c'est Jean-Jacques qui, au volant de leur voiture, prise en remorque par la mienne fera son entrée dans l'arrière cour de l'école. Guy est presque aussi soulagé que



moi d'être arrivé à bon port.

A partir de là commence un intense travail de démontage, précédé de discussions et de décisions, qui va permettre l'entrée de la voiture dans la classe. Ce sera un autre épisode glorieux de l'entreprise d'autant qu'il fera l'objet d'un film tourné à l'instigation de psychosociologues amis.

Enfin le travail de mécanique proprement dit s'engage. Ils commencent par le radiateur de refroidissement "pour voir s'il fuit" et c'est l'occasion d'un véritable exposé de technologie par les plus intéressés et les plus compétents.



cuivrage

Le mardi 21 mai après-midi nous étions allés à Massy-Palaiseau visiter l'imprimerie des Editions de Montsouris où sont imprimés notamment: "L'Echo de la Mode" et "Sélection du Reader's Digest".

Le lendemain, pendant notre travail de français, nous organisons les groupes qui vont rédiger les compte rendus pour le journal.

Ainsi, quand je suis passé voir l'équipe de Richard qui butait sur l'explication du cuivrage des plaques offset, j'ai pu me rendre compte qu'il ne s'agissait pas d'une question de rédaction, mais de compréhension. Ce cuivrage restant un mystère, il était bien difficile de l'expliquer. Et ma parole ne suffisait pas à l'éclaircir, il fallait le réaliser.

Je dis la possibilité de réaliser l'expérience et demande d'apporter 4 piles électriques de façon à ce que chaque équipe puisse avoir son atelier.

Le manuel de l'U.N.E.S.C.O. dit:

"Expérience de Galvanoplastie: se procurer du sulfate de cuivre qu'on dissoudra... dans un bocal d'eau jusqu'à ce que la solution soit d'un bleu intense. Au moyen d'un fil métallique, relier la borne positive d'une pile sèche à un morceau de cuivre que l'on plonge dans la solution. Avec un autre fil, relier la borne négative de la pile à un clou de fer, bien nettoyé de toute trace de rouille ou de graisse. Plonger ce clou dans la solution, de façon qu'il ne soit pas en contact avec le morceau de cuivre. Au bout de peu

de temps, le clou sera recouvert d'une pellicule de cuivre.

On peut ainsi "plaquer" en cuivre d'autres objets métalliques en les reliant à la borne négative de la pile et en les plongeant dans la solution".

A la rentrée de l'après-midi, tout le matériel nécessaire est là. Dans chaque équipe, chacun est occupé; pendant que les uns préparent la solution, les autres font les branchements indiqués.

Et l'expérience, commencée avec des clous, se terminera par le cuivrage des objets les plus divers et notamment, de tous les ciseaux de la classe. Il s'en suivra, par suite des protestations véhémentes du responsable de la panoplie de ciseaux, une opération imprévue, que nous n'avions fait qu'entrevoir lors de notre visite aux Editions de Montsouris, celle du décuivrage. Après de telles manipulations, tout le monde a compris.

Et il est même possible d'éclairer un autre point obscur. Les statisticiens ont noté avec soins la quantité de cuivre mensuellement utilisée par l'usine, le nombre de plaques cuivrées et l'épaisseur du cuivrage qu'on nous a donné pour être de trois microns. Ce qui donne l'occasion de connaître cette mesure, de la comparer à celles que donnent des instruments de précision connus le pied à coulisse, le palmer.

De ce travail rien n'a été artificiel.

*R.F. extrait "d'Education et Technique"
No 14, décembre 1963.*

L'entreprise est lancée, mais l'espoir de remettre en état et de voir fonctionner le moteur avant la fin de l'année sera déçu. Le gel y a causé trop de dégâts.

Est-ce un hasard, quinze ans plus tard, Guy sous-instruit notoire est maintenant professeur technique au Lycée d'Enseignement Professionnel de la carrosserie.

R.F.



Le groupe de travail responsable des question d'énergie a décidé de construire un collecteur solaire. Cela a été l'aboutissement pratique de leur recherche sur des sources alternatives et bon marché d'énergie pour assurer les besoins de l'école. Ils ont commencé par lire tout ce qu'il y avait à la bibliothèque par rapport aux problèmes d'énergie. Ensuite ils ont invité un ingénieur pour les aider à digérer cette information et leur expliquer comment ils pourraient eux-mêmes bâtir le collecteur solaire. Plus tard les élèves ont décidé de dessiner une carte du monde couvrant tout un mur où il serait indiqué d'où viennent les différentes matières premières nécessaires à la production d'énergie. Ils se sont alors partagés en petits groupes pour étudier chacun une matière première. Chaque information nouvelle était aussitôt inscrite dans la grande carte au fur et à mesure que la recherche progressait.

Tvind

Dans ce domaine des activités pratiques, la façon d'apprendre est différente selon qu'il s'agit de choses que l'on peut rater sans danger ou pas: il n'est guère dangereux de trop cuire le riz; les autres protestent; le cuisinier essaiera, par tâtonnements, de trouver le temps de cuisson idéal. Il pourrait être ennuyeux, par contre, de se tromper de phare sous prétexte qu'on ne sait pas encore bien les identifier; dans ce cas, celui qui sait, adulte ou enfant, reste avec celui qui ne sait pas encore et lui montre.

En fait, il pourrait paraître stupide de laisser quelqu'un se débrouiller et retrouver seul des lois bien connues ou une façon meilleure de

Apprentissages pratiques

faire les choses, de tenir un outil, etc. On peut, bien sûr, intervenir, donner des indications. Mais il est évident que si l'on dit, dès le départ: "C'est ça qu'il faut faire", ou: "C'est comme ça qu'il faut faire", on risque d'une part de conduire à la passivité, au recours permanent à "celui qui sait", et d'autre part de fermer la porte à d'autres méthodes de travail, à d'autres façons de résoudre un problème. J'ai brossé un tapis à bord de *Paladin* pendant des années d'une certaine manière que je croyais la meilleure jusqu'au

jour où un enfant qui ne m'avait jamais vu pratiquer s'y est pris tout autrement, et de façon bien plus efficace...

Celui qui sait, ici, ne tient donc pas son savoir pour certain et se garde de l'imposer. Il l'offre comme aide, si nécessaire. Pas davantage. Les enfants en sont plus actifs, plus inventifs, et les adultes plus prêts à chercher, à préciser leur savoir, plus prêts à l'observation de ce que peuvent leur apprendre les enfants. Je crois qu'aucun adulte ici ne se considère comme enseignant et aucun enfant comme élève, bien que tous se sachent et s'admettent dans une école...

"Ecoliers sans Tablier"

L. Kameneff



L'exploration du monde environnant

L'élargissement de ce qui apparaît actuellement dans les programmes scolaires sous l'appellation de géographie est assez complexe.

Divers courants ont fait beaucoup, notamment Freinet et les Centres de vacances pour favoriser l'étude du milieu, qu'il soit local ou de séjour. Mais faute d'y inclure les éléments d'analyse nécessaires à la compréhension de la relation entre la nature et l'homme ces études sont souvent restées centrées sur le milieu naturel plus que sur le milieu humain. Par ailleurs, elles servent trop rarement à des extrapolations, à des comparaisons avec d'autres milieux.

Or, l'environnant, par la facilité accrue des communications s'est maintenant étendu à l'univers tout entier. Et la découverte de milieux

plus lointains qu'on n'a pas l'occasion de connaître de visu, elle se fait maintenant pour beaucoup par l'apport des images de la télévision. Connaissance oh! combien superficielle si elle est aussi fugitive que ne l'est l'image porteuse.

La correspondance interscolaire prônée par Freinet est certes un moyen de personnaliser et d'approfondir cette connaissance, mais rares sont ceux dont les missives sortent de l'hexagone. Quant aux voyages qu'effectuent les jeunes, soit familialement, soit par le biais d'associations, s'ils les mènent au parcage dans des cités de vacances à l'écart de la vie locale, ils apportent rarement une meilleure connaissance du pays et de ses habitants. Seuls quelques privilégiés peuvent bénéficier de formules

permettant une approche plus profonde de la réalité vécue par les gens du lieu.

Des expériences telles que celles de Tvind ou de l'Ecole en bateau nous font mieux mesurer le ridicule des fallacieuses nomenclatures qu'ont apprises nos pères.

Plus modestement, le séjour d'une semaine, faisant suite à une année de correspondance que mes élèves ont fait en Angleterre, outre la découverte d'un milieu différent a pu constituer une incitation au voyage.

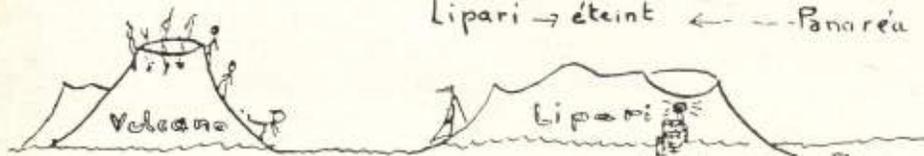
Reste, pour ceux qui n'ont pas cette chance, l'utilisation intelligente des documents qui approchent maintenant la perfection, qu'ils soient graphiques ou visuels dont nous inondent revues, photo-vidéothèques et programmes télévisés.



10 touristes ont exploré avec le volcan pendant notre séjour!

On l'a regardé de loin : Haroun Tazieff qui le surveille avait dit: "Attention! Ça va péter!"

Vulcano n'explode pas: il souffle → vapeurs de soufre



Manny, Laurent, Antoine sont descendus dans le CRATÈRE.

Paul a patouillé dans les boues chaudes.

Léo a photographié les fleurs de soufre blanches, jaunes, oranges.

On y trouve de l'obsidienne (pierre volcanique noire, dure coupante comme le verre. Les hommes préhistoriques, ils la taillaient dans de nombreux ateliers et l'exportaient) et de la pierre ponce (qui flotte), que viennent charger de gros cargos

Découverte du milieu

Bizerte, c'est plein de gentillesse partout. Un garde-côte prend Pierre en charge et lui enseigne la cuisine tunisienne, fait le marché avec lui, vient à bord l'aider à préparer le couscous, la chakcouka, les bricks, le tajin.

Chérif vient chanter et danser, fait aussi chanter et danser les enfants. Il leur apporte des roseaux dans lesquels il taille des flûtes, il nous emmène en ville rencontrer et écouter ses amis musiciens.



L'Etna déjà se profile. Plus de trois mille mètres d'une portée au-dessus de la mer, ça se repère de loin! C'est le grand poteau indicateur pour les marins qui croisent par là depuis les temps les plus anciens... On le regarde fumer de loin. L'année suivante, il entrera en éruption, déversera partout ses laves. Mais cette année, il est encore sage.

Pierre est fasciné. Lui qui ne pouvait supporter un livre scolaire ou encyclopédie avant de venir, dévore tout ce qu'on a sur les volcans.

Kameneff

"Le groupe d'élèves journalistes reçoit tous les visiteurs de l'école et leur parlent en danois, anglais et allemand. Ils sont chargés de la rédaction d'un journal et une fois par semaine ils présentent à l'ensemble de l'école un résumé des principaux événements de la semaine.

Le groupe d'élèves responsables de la nutrition tient le budget ayant trait à la nourriture produite et consommée à l'école et rédige des recettes pour une alimentation saine et bon marché. Ils ont aussi préparé un petit livre racontant ce que les gens mangent dans de différentes parties du monde."

Tvind

Breakfast à l'auberge

Le mardi matin l'auberge nous a servi notre "breakfast". Tout le monde était déjà descendu quand je suis arrivé dans la salle à manger. Devant tous ces aliments, je me suis demandé comment j'allais pouvoir manger tout cela.

Un Anglais m'a dit qu'il fallait mettre du lait froid dans les flocons d'avoine. Ensuite nous avons eu une assiette avec des haricots blancs,

un œuf au bacon et une croustade. Puis des toasts avec du beurre et de la confiture. Pour boire, du thé, avec ou sans lait.

Il faut être habitué à ce régime; quant à moi, je préfère revenir aux tartines beurrées.

Thierry Vuillemand

Extrait du journal souvenir du séjour dans une Auberge de Jeunesse anglaise par les élèves de Gennevilliers.

Des curiosités exploratoires que manifeste l'Homme, il en est une que l'école a, plus que toute autre détournée de son origine, c'est l'exploration du passé.

Le glissement est relativement aisé de l'interrogation métaphysique — qui suis-je ? Quelle est ma finalité, moi, Homme, sur cette planète ? Quelle est mon origine, proche, lointaine, biologique ? — vers la connaissance de l'histoire de l'homme, bien sûr, mais surtout des nations, de leur émergence, de leur grandeur (celle de la nôtre surtout), de leurs conflits (ceux qui nous ont vus vainqueurs de préférence).

Les promoteurs de l'histoire telle qu'on l'enseignait quand j'étais écolier avaient donné un sens bien précis à leur choix. Seule l'histoire de la Nation française était intéressante. Elle ne commençait qu'avec "nos ancêtres les Gaulois" dont la résistance aux Romains par Vercingétorix interposé constituait le symbole de l'esprit national. Elle évitait aussi la période trop contemporaine qui aurait pu laisser penser qu'histoire et politique sont intimement liées et que les luttes quotidiennes ont au moins autant d'importance que les exploits du chevalier Bayard devant Brescia.

Il serait trop long d'analyser ici les incidences d'une telle orientation sur l'exacerbation des nationalismes ou sur le pessimisme et la démission des "sans-pouvoir" face au devenir de l'humanité et à leur propre devenir.

Demandons nous seulement comment faire pour que l'exploration du passé ait pour chaque individu sa globalité, son sens plein.

Puisqu'il s'agit de la satisfaction d'une curiosité vitale et que cette curiosité est d'abord verbale, il

L'exploration du passé



s'agit qu'il soit répondu aux questions, toutes mêlées qu'elles sont, du jeune enfant sur son origine, le passé de sa famille, comment elle se situe, dans la société, dans l'histoire, et les faits d'actualité dont les échos lui parviennent, de plus en plus par les médias. Que cette recherche soit encouragée partout où il est amené à évoluer et que, surtout, une institution (l'Eglise, l'Ecole) ne vienne pas s'interposer avec son étiquetage (histoire, religion) et lui raconter des histoires où Guillaume Tell, Buffalo Bill et Jeanne d'Arc se fondront dans la même imagerie. Qu'il puisse, cet enfant, tout au

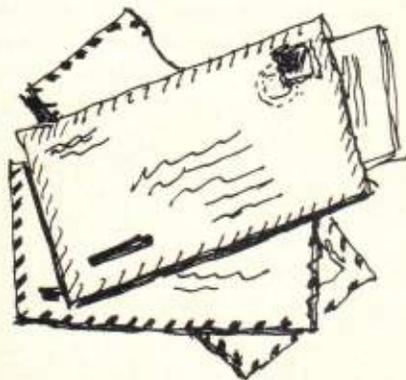
long de son exploration suivre le fil à remonter le temps qui le conduira de sa naissance qui n'a plus rien de mystérieux — les bébés ne naissent plus, comme moi, dans les choux — au spécimen de la petite Lucie, vieille de trois millions d'années, en passant par toutes les étapes d'ingéniosité, de travail et de souffrances qui ont mené l'homme du travail de la pierre à la conquête de l'espace, sans oublier, mais sans plus, si ce n'est qu'ils risquent d'hypothéquer le devenir de l'espèce, les apprentis sorciers de l'atome ou les empêcheurs d'évoluer ensemble que sont ou ont été les guerroyeurs de toutes renommées, les colonisateurs fabricants d'escla-

ves, les redresseurs de torts et prophètes de toutes obédiences, colonisateurs des esprits.

Qu'il le puisse d'abord en questionnant les vivants proches sur les événements de leur vie, ceux plus éloignés (voyages, correspondance) qui ont et ont eu une expérience différente. Qu'il le puisse en sachant lire les vestiges, en sachant lire les écrits d'archives, en sachant lire les images.

Là où peut et doit intervenir un éducateur, c'est pour faire prendre conscience que tous les éléments du passé glanés ici et là, de grand-père en almanach, de monument en petit écran, de journal quotidien en lithographie ou en vase grec, ne sont que les éléments d'un puzzle géant dont l'assemblage ne doit pas forcément donner une vue panoramique du passé, mais avant tout, à sa lumière, fournir les éléments d'une meilleure compréhension du présent et du proche avenir. Que dans cette recherche enfin, cheminent toujours en parallèle les réponses auto-analytiques à la problématique personnelle de chacun et celles qui donnent les moyens de se situer dans l'évolution socio-historique.

R.F.



Dans l'échange de correspondance que nous avons déjà évoqué avec une classe californienne relevons ces deux extraits de lettres:

"Dans ta dernière lettre tu avais dessiné beaucoup de drapeaux. Le nôtre a 48 étoiles et 13 bandes. Les 48 étoiles symbolisent les 48 Etats Unis et les 13 bandes les 13 colonies anglaises qu'il y avait à l'origine."

"J'ai eu onze ans le 22 février. C'est jour férié en Amérique car

c'est le jour anniversaire de la naissance de George Washington. C'était le premier président des Etats-Unis."

De là est venue l'évocation de la guerre d'indépendance, de La Fayette et, puisque nous avons aussi des correspondants canadiens qui eux nous écrivaient en Français, de la colonisation de l'Amérique du Nord et de la perte des colonies françaises.

R.F.

une éducation véritable s'intègre dans une entreprise globale

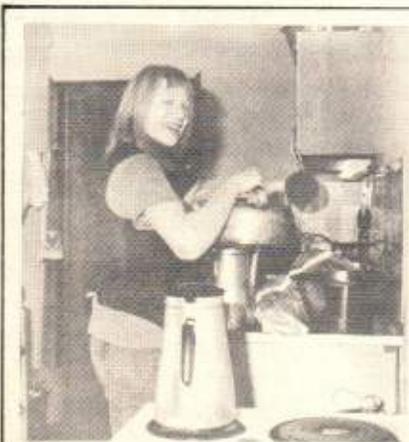


Dans une conception globale de la formation, se dégage de plus en plus, au travers des expériences plus ou moins marginales qui sont menées et dont nous avons examiné quelques aspects, la tendance à englober l'ensemble des apprentissages et des acquisitions dans une entreprise très motivante et qui rende effectivement apprentissages et acquisitions absolument indispensables.

La durée et la portée de l'entreprise sont certainement fonction de l'âge des enfants ou des adolescents. Elle prend aussi des formes plus ou moins radicales. La marge est grande entre le désir manifesté par quelques élèves d'apprendre l'anglais, apprentissage basé sur une correspondance avec une classe de jeunes Anglais, avec pour perspective un voyage-rencontre, entreprise très limitée dans le temps, simple

aboutissement d'une année au cours de laquelle la part faite à cette correspondance n'a été qu'épisodique et une entreprise telle que celle de l'école en bateau, mobilisant les jeunes dans une opération totale où se trouvent intimement mêlés les problèmes de sécurité et de survie et les problèmes d'apprentissage.

R.F.



“Pourquoi les choses doivent être faites pour nous, seulement parce que nous sommes jeunes ou sommes à l'école? Pourquoi il y a toujours quelqu'un qui cuisine pour nous, qui répare nos voitures, cultive nos légumes, répond à nos téléphones, tient notre comptabilité? Tout ce travail est une dimension nécessaire

et utile de notre vie quotidienne à l'école. Pourquoi alors ne devrions-nous pas nous qui vivons et travaillons à l'école, assumer la responsabilité de le faire nous-mêmes? Nous pouvons apprendre un tas de choses dans l'accomplissement de ces tâches et cela nous sera extrêmement utile dans toute notre vie.

Tvind



C'est l'exemple suivant qui va reculer un plus les limites communément admises à la compétence du Conseil en tant qu'organe de gestion.

Il s'agit d'une décision trop tardive d'ailleurs pour que les résultats aient pu en être véritablement fructueux puisqu'elle n'est venue qu'à la rentrée des vacances de Pâques.

Sur les 24 qu'ils sont, six viennent de C.E.G. et on commencé l'apprentissage de l'anglais; quatre seront candidats en quatrième d'accueil et trois souhaiteraient être admis en quatrième commerciale. Ils auront à leur programme l'étude de cette langue. L'un d'eux propose en conseil:

— Est-ce qu'on ne pourrait pas apprendre l'anglais ?

Je fixe les limites de nos possibilités:

— Le temps qu'il nous reste avant la fin de l'année est très réduit.

— Je ne suis pas professeur d'anglais et si je peux aider, mon parler ne peut absolument pas servir d'exemple.

Par contre je peux leur montrer, même en un laps de temps si réduit

une des façons de travailler seul pour apprendre les rudiments d'une langue étrangère.

Le conseil décide que cet apprentissage ne sera pas obligatoire. Il envisage alors la mise en application de sa décision:

— Comment se procurer le livre (Méthode Assimil) ?

— Comment mener à bien cet apprentissage ?

— Où le placer dans l'emploi du temps ?

Et le conseil se trouve tout naturellement habilité à régler ces problèmes de gestion introduits par une activité nouvelle. Dans cette opération, du point de vue où nous nous plaçons, l'important est que les enfants aient pu:

— introduire une discipline nouvelle dans leur enseignement;

— se fixer un but limité et accessible;

— modifier les horaires proposés.

La compréhension du but assigné: apprendre à apprendre seul, est soulignée par le choix de l'un d'entre eux, qui m'a déclaré:

"J'aimerais mieux voir si on peut apprendre le russe." A qui j'ai exposé les difficultés, l'aide beaucoup plus réduite qu'il pourrait attendre de moi, mais qui finalement a commandé "le Russe sans peine" d'Assimil.

Extrait de "L'Autogestion pédagogique"
de G. Lapassade
Editions Gautier-Villars

ANGLAIS

Nous arrivons le matin vers 8 h. Nous préparons l'électrophone et le magnétophone et nous nous installons, prêts à travailler.

Nous passons un disque pour écouter l'accent, en suivant la leçon sur le livre, puis un camarade prend le micro et lit le même texte. Ensuite, nous écoutons sa prononciation. S'il n'a pas fait trop d'erreurs, nous passons au suivant pour le même genre de travail. Cela dure environ une demi-heure avec deux ou trois élèves.

Extrait du journal scolaire "Paris Port"
édité par la classe de R. Fonvielle

UNE ENTREPRISE: UN VOYAGE EN ANGLETERRE

A l'exemple de la promotion précédente mes élèves de 1968-69 demandent à continuer une correspondance avec une classe de la ville jumelle anglaise de Birkenhead, correspondance qui serait le soutien d'un apprentissage sauvage de l'anglais.

Malheureusement, elle ne se fera pas avec la même collègue, dynamique, pleine d'allant et qui avait véritablement intégré la correspondance dans son enseignement du français.

Avec son successeur, moins enthousiaste, outre des lettres, pleines d'intérêt et d'apports, nous l'avons vu, il est toutefois conçu, faute d'un voyage-échange tel que nous l'avons souvent pratiqué, mais qui, là, serait trop coûteux, un projet de rencontre sur la côte sud de l'Angleterre. C'est réellement l'entreprise de l'année et nombre de démarches des élèves visent à assurer sa réalisation. Manque de moyens accordés, certainement, manque de foi, sans doute, les Anglais ne nous rejoindront pas à Brighton. Mais nous maintenons.

L'envie de connaître ce monde que nous avons découvert si différent au travers de la correspondance l'emporte. Nous passerons cinq jours dans deux Auberges de Jeunesse de la côte. Tous les moyens "honnêtes" auront été employés par les élèves pour assurer la plus grosse part du financement de l'entreprise, l'argent étant toujours l'obstacle majeur.

Mais le but a été atteint. Car il faut, pour qu'elle soit exemplaire, qu'une entreprise réussisse.

R.F.

ENTREPRISE

A Malte on parle maltais. Mais les Maltais s'expriment assez bien en anglais. Et il s'y trouve beaucoup de Britanniques.

Grâce aux bandes enregistrées d'Assimil, Bernard, Régis et, dans une certaine mesure, Salim puis Michel, s'entraînent depuis des semaines.

Une rencontre à Sfax avec Tony, vieux loup de mer anglais menant seul un énorme voilier de presque son âge, les y a préparés.

Malte leur offre un splendide champ de perfectionnement.

Ainsi, après la Tunisie, c'est un univers complètement différent qui nous accueille. Sûrement moins immédiatement coloré, moins

immédiatement beau, mais tout aussi passionnant. Fini les magnifiques légumes: le sol est ici tellement aride que longtemps les bateaux qui font escale à Malte payèrent leurs droits de stationnement en... sacs de terre!

Par contre, quelle débauche de conserves! Pierre se lance dans les plus folles improvisations, se débattant au milieu des petits pois géants en boîtes naines, des gelées colorées, des sauces multiples où le sucré se mêle au salé. Nos voisins britanniques nous apprennent à confectionner le petit déjeuner anglais. C'est délicieux et cela devrait remplacer le repas de midi tellement c'est copieux! Mais si, au matin, on mange volontiers à l'anglaise, à midi notre estomac réclame encore un repas copieux, comme à la française...

★ ★ ★

Mais Malte n'est pas qu'une occasion de pratiquer la langue internationale des voyageurs. C'est aussi une île passionnante. On y trouve, bien sûr, les vestiges de la présence anglaise, surprenants dans ce monde méditerranéen. (On roule à gauche, les voitures s'arrêtent aux passages cloutés pour laisser passer les piétons...) Il y a aussi d'inhabituels témoins de la dernière guerre, comme cette chambre souterraine où pouvaient émerger directement les sous-marins venant du large. Et

puis il y a, venu de plus loin, le monde des chevaliers de Malte avec leurs palais, une magnifique bibliothèque, une gigantesque exposition d'armures des plus riches aux plus ordinaires, des plus ingénieuses aux plus absurdes... On trouve enfin, venues d'encore plus loin, les traces très remarquables des hommes préhistoriques: temple souterrain sans doute unique au monde, temples aériens cyclopéens, signes mystérieux, statues étranges, cimetières d'animaux démesurés...

Kameneff

L'exploration de soi... et des autres : l'analyse institutionnelle

L'éducation devrait avoir aussi pour but d'apprendre à l'individu à se connaître et à connaître les autres hommes.

La connaissance de soi doit mener à la véritable liberté. Celle qui permet de maîtriser ses comportements, de considérer pour ce qu'ils sont les obstacles, les barrières que les conformismes ont dressés pour faire de chacun un prisonnier de lui-même et un concurrent ou un adversaire des autres.

La connaissance des autres pour qu'apparaisse l'aube du jour où une coopération entre les hommes de quelque race et de quelque région du globe qu'ils soient rassemble les forces de travail pour un mieux être et un mieux vivre généraux.

Cette connaissance de soi et des autres, c'est par les proches qu'elle devrait commencer. Que l'école initie à la compréhension des relations dans un groupe-classe et ce, dès le plus jeune âge. Et par cela même, et par effet de miroir, comprendre ses propres comportements. Comprendre les autres, quand on est enfant, c'est aussi savoir se situer par rapport à

l'adulte, non pas en inférieur, mais en égal potentiellement, simplement en moins-sachant et en physiquement-faible, mais provisoirement.

Dans les groupes nouveaux tels que nous les avons vu évoluer dans les situations précitées – et qui n'ont rien à voir avec les alignées d'élèves-auditeurs – il est clair que si l'individu se penche sur soi, ce n'est pas un moi isolé qu'il observe, mais un moi au milieu d'autres différents, agissant sur eux et étant agi par eux. Ces actions et réactions ne sont accessibles à sa compréhension et à celle de ses comparses que situées institutionnellement c'est-à-dire englobant tous les champs (race, classe et condition sociale, religion, rayonnement personnel, reconnaissance, compétence, etc.) qui traversent la perception qu'on a de soi et que les autres ont de vous, mais aussi tout le contexte institutionnel environnant (structures, locaux, pouvoirs).

Tentons de voir, à travers quelques exemples vécus dans mes classes comment à pu se trouver posée cette interrogation par le biais de l'analyse institutionnelle.

R.F.



ANALYSE INSTITUTIONNELLE VÉCUE

L'analyse, c'est moi qui l'introduis, et ce, dès la première heure de classe, à la rentrée, en situant la classe dans l'institution et en demandant à chacun de tenter de s'y situer. Les quelques phrases qui suivent, hachées, sont issues d'une longue discussion de trois heures, enregistrée, faite d'information, de questions, de propositions.

“– Vous entrez dans une classe qui s'appelle... Elle permet l'utilisation des ateliers et bénéficie de l'aide de professeurs techniciens... Il serait bien qu'on fasse un peu connaissance... Pourquoi vous êtes ici?... Certains s'étaient engagés dans une autre voie. S'ils n'ont pas continué, il doit y avoir une raison. D'autres... Je vais me présenter aussi... Pourquoi vous êtes ici? Qu'est-ce que vous êtes venu faire ici? Qu'est-ce que vous attendez, en fait, qu'il se fasse dans cette



classe pour vous aider là où vous pensez avoir besoin qu'on vous aide ?...”

A la fin de cette première séance de présentation-discussion qui nous situe dans l'institution globale externe, le Lycée Technique, prend place aussi la première analyse de fonctionnement :

“Il s'est passé plein de choses... Il y a eu quelques propositions... Un garçon a tenté d'imposer à la classe ce qu'il faisait l'an dernier ailleurs... Il a organisé un vague vote auquel 5 seulement ont répondu... Si je refuse de décider à votre place, ce n'est surtout pas pour que l'un d'entre vous décide pour tous mais pour qu'en commun, chacun participe aux décisions...”

(Rentrée de septembre 1970)

En début d'année, les analyses de fonctionnement sont proposées éventuellement à l'issue de chaque séquence de travail, les élèves étant invités à dire ce qu'ils ont pu observer.

Ainsi, ce 3 octobre 1969 :

“— Je souhaiterais qu'on arrête le travail et qu'on voie ce qui s'est passé. D'abord vous, qu'en pensez-vous ?”

“— Dans notre groupe, il y a eu une bonne entente, on a fait du travail.”

“— On n'a pas fait beaucoup de maths, on a parlé d'autre chose.”

“— (R.F.) Moi j'ai vu deux périodes nettement différentes. La première ... Vous ne travailliez pas vraiment en groupe. Chacun faisait son petit travail pour soi. Par exemple, dans un groupe, j'ai donné une indication à l'un, et ça ne s'est pas transmis...”

En cours d'année, des situations exceptionnelles méritent une longue analyse. Ainsi ces deux moments que j'ai décrits dans un ouvrage collectif “Changer l'école” (Editions de l'Epi et collection Marabout). La première des analyses dénonçait l'accaparement des postes de responsabilité essentiels dans la classe par un groupe qui s'était institué en véritable bureaucratie. Cette dénonciation avait provoqué des démissions en chaîne de ces mêmes responsables tentant de montrer par le chantage qu'ils étaient indispensables au bon fonctionnement de la classe. L'analyse avait permis de mettre en lumière les jeux subtils de fonctionnement des mécanismes institutionnels. Elle n'a pas dû rester sans écho dans le monde syndicalo-politique que ces garçons ont abordé quelques années plus tard. C'était en 1965.

Le deuxième événement, fin septembre 1969, est l'analyse d'une grève informelle et informulée qui traduisait en fait une démission des élèves devant la difficulté de se prendre en charge et de prendre en charge l'organisation d'un monde d'une telle complexité. L'analyse s'est trouvée centrée sur la demande de l'un d'entre eux : “Nous voulons que ce soit vous le patron absolu.

Nous arrêtons tous de travailler jusqu'à ce que vous preniez les commandes de la classe.” Là aussi, le rapprochement avec l'abandon des luttes ouvrières en mai 1968 ne pouvait manquer de se faire.

Des situations de même type, mais plus fugaces sont aussi analysées. Ainsi ce 26 janvier 1972, les élèves refusent de débattre à propos d'une visite d'usine faite la veille. C'est qu'est prévu, aussitôt après un exposé que fait l'un d'eux. J'analyse : “— Maintenant, on attend l'exposé parce qu'il reproduit la situation traditionnelle de l'école où un maître parle — qu'il soit le maître institutionnel ou un maître provisoire institué —, situation dans laquelle on peut dormir la conscience tranquille.

Mais des analyses plus personnelles ont lieu à l'occasion de bilans. Ainsi, en cette fin d'année scolaire 71-72, Christian dit être surtout satisfait d'avoir appris à s'exprimer. Il analyse également l'évolution de la parole dans la classe. Par contre il s'interroge sur son isolement en fin d'année et essaie de comprendre pourquoi il s'est séparé des autres. Cette interrogation publique dénote, quand on a quinze ans, d'un courage certain et d'une profonde prise de conscience de soi.

en guise de

Si l'on considère comme éducative toute expérience, toute émotion qui apporte à l'individu ou à une collectivité une nouvelle connaissance, un nouveau savoir-faire, un regard nouveau sur le connu, une curiosité accrue de l'inconnu, une meilleure compréhension d'autrui et de soi-même, une meilleure compréhension, une meilleure connaissance et la faculté d'analyser les éléments qui constituent l'environnement proche ou lointain, alors, les diverses démarches que nous avons vues doivent permettre de dégager les principes de ce que pourrait être l'éducation demain.

Quel que soit le cadre institutionnel dans lequel s'est située l'action éducative dans ces expériences que nous venons de citer on peut tenter de synthétiser les principes qui l'ont guidée. Partir de ce qui a été permet d'imaginer les nouveaux comportements, les nouveaux modes de pensée que recouvrirait une généralisation des démarches éducatives conçues dans cet esprit.

Dans mon cas, outre ma pratique, la participation à l'élaboration théorique de la pédagogie institutionnelle dite autogestionnaire me permettait, il y a quinze ans déjà, d'avancer trois conditions pour un changement aussi radical que possible de l'éducation scolaire :

- une attitude non-directive de l'enseignant,
- l'autogestion par les élèves de l'ensemble de la tâche et des contenus (programmes, activités, méthodes, organisation, etc.)
- L'analyse institutionnelle de tous les éléments, de

tous les événements entrant dans le champ de l'entreprise.

Le premier principe énoncé habituellement concernait l'attitude de l'éducateur, car il est bien évident que dans une institution qui n'accepte guère les entorses à la tradition, c'est à lui qu'appartenait la décision d'instaurer des règles différentes de fonctionnement.

Outre cet acte instituant, une attitude compatible avec la passation aux élèves de prérogatives qui lui sont statutairement dévolues était indispensable pour assumer le nouveau rôle qu'il s'attribuait dans le processus éducatif.

Mais, il semble maintenant préférable, si nous voulons raisonner pour un avenir dégagé des contraintes institutionnelles répressives, de ne définir le rôle et l'attitude de l'éducateur qu'en fonction de ce que peuvent en attendre les demandeurs de savoir.

Des attentes des rares véritables demandeurs de savoir que j'ai connus – plus communs sont ceux qui vivent la scolarité comme les oies la période de gavage – il ressort que toute acquisition, pour être vraiment intégrée doit partir de la nécessité présente et pressante et/ou d'une demande formelle.

Il ressort également que tout apprentissage intégré dans une "entreprise" de plus ou moins d'envergure (Tvind, l'école en bateau, une correspondance scolaire), de plus ou moins longue haleine, a plus de chance d'aboutir à un résultat positif qu'un apprentissage ponctuel.

synthèse...

L'idée d'entreprise implique par ailleurs presque nécessairement celle de collectivité. Et il est également à noter que la dynamique du groupe est bénéfique pour l'évolution de chacun de ses membres.

Il découle de ces constats que l'enfant, l'adolescent, comme l'adulte sorti du contexte scolaire doit avoir le droit et la possibilité de s'engager dans les "entreprises" de son choix, avec d'autres de préférence, mais seul aussi s'il est singulier.

C'est au prix de la diversité des domaines explorés, l'exploration fut-elle relativement brève, que se dégageront des intérêts plus profonds mobilisant plus longuement les facultés de recherche.

Ce choix possible d'activités diversifiées suppose également la possibilité de choisir ses éventuels compagnons de travail. Cela implique aussi, avec ces derniers d'organiser le travail, l'activité, l'entreprise envisagés.

Dans ce contexte, il va sans dire que le mot possibilité inclut l'idée de moyens — utilisation des moyens existants (surtout matériels) et moyens que l'on se donne (matériels aussi, mais également techniques). Et si l'on envisage le travail en groupes, il est aussi dans ce domaine des techniques à connaître qui facilitent le fonctionnement et augmentent l'efficacité.

Il est enfin, quand une coordination est nécessaire dans un groupe ou entre plusieurs groupes, des institutions à imaginer qui permettent l'organisation des tâches et la résolution des difficultés. D'où des

apprentissages inhabituels visant à la connaissance des mécanismes institutionnels.

C'est dans ce cadre que se place une indispensable initiation à l'analyse. Là également, si un entraînement est nécessaire intervient le recours à un "moniteur". Le but de cette démarche étant que la compréhension des phénomènes psychosociologiques qui influent sur chacun de nous et sur ses relations avec les autres ne reste pas le domaine privilégié de spécialistes mais devienne une des facultés dont tout individu aura l'usage tout comme de ses mains ou de sa voix.

C'est cet ensemble de démarches et d'actions, relationnelles, manuelles, techniques, intellectuelles, organisationnelles, institutionnalisantes, analytiques, exercées, apprises dans des situations diverses et variées qui peut seul constituer une éducation à une vie de liberté, de créativité, d'imagination, de responsabilité, de plénitude, d'épanouissement, de conscience et de confiance.

Seuls des êtres conscients peuvent avoir la faculté de refuser l'inéductible, de résister à la prétendue fatalité du droit des forts à écraser les faibles, du droit des riches à affamer les pauvres, du droit de l'homme à s'approprier les bras et l'esprit de l'homme.

Raymond Fonvieille

3ème Chapitre

aimeraient vivre autre chose.
C'est l'inquiétude et la
recherche de tous ceux qui se
sentent dépossédés qui
suscitent des tensions, des
conflits, des espoirs, des
alternatives nouvelles.

Une première étape de notre
démarche de travail — l'effort
de comprendre le mécanisme
de l'école — se tra

naître de l'ancien. Or, ce
personne ne dispose
alternative globale
ce qui existe, ce
nouveau se
patiem
cha

Mon pessimisme ne m'a pas quitté de la journée. J'ai l'impression de faire couler de l'eau dans une passoire. J'ai presque envie de penser que se mêler d'éducation, c'est commencer par le mauvais bout. Il se peut que j'aie un idéal mais je ne peux pas le réaliser car j'ai contre moi toutes les forces de la société.

A.S. NEILL
(Journal d'un instituteur de campagne)
(1915)



ERRATUM :

COLONNES 2 ET 3 INVERSÉES

Les pédagogies alternatives, en inversant le processus éducatif – les connaissances sont le fruit et l'aboutissement d'expériences vécues et analysées – réussissent sans doute à instaurer une vie de classe plus riche et à développer chez les élèves la créativité et l'autonomie.

Toutefois ces expériences ont beaucoup de peine à s'étendre au-delà du rayon d'action de ceux qui les animent. Tant que la société restera centralisée, hiérarchisée et spécialisée, tant que les individus seront dépossédés dans leur vie quotidienne de tout pouvoir d'action créatrice et autonome, la généralisation, voire la survie de ces tentatives de construction d'une autre école se heurtera à la méfiance et à l'opposition de ceux qui contrôlent le système éducatif officiel.

Il est également vrai que ces expériences, tout en profitant des brèches dans le système établi ou des

des solutions en mettant l'accent du changement soit sur la relation maître-élève, soit sur le fonctionnement de la classe, soit sur l'institution scolaire, restent en quelque sorte prisonniers d'une vision qui ne concevait pas la pratique éducative hors de l'univers de l'école.

C'est devenu aujourd'hui un lieu commun que d'affirmer que l'école est en crise, manière euphémique de dire que l'éducation a perdu le sens de ses finalités. Aujourd'hui, même ceux qui reconnaissent qu'éducation et école ne se confondent pas nécessairement, restent perplexes face à l'école et embarrassés pour tenir un discours cohérent sur l'éducation. Ils ne savent que faire de cet immense bateau à la dérive, ils voient qu'il prend l'eau, ils sont à bord, ils s'affolent mais ne savent que proposer comme remède.

Pour sortir de la perplexité et de la consternation, il nous semble impératif de procéder à un renversement



marges de tolérance officielle, épuisent le champ du possible. Les éducateurs, les parents et les élèves qui réussissent à se créer ces espaces de liberté qui leur permettent de vivre une autre école font de leur pratique une négation vivante du mode d'organisation sociale dominant et, par extension, du type d'école qui lui est fonctionnelle.

Même si elles sont numériquement insignifiantes, même si leur développement est entravé par toutes sortes d'obstacles et de blocages, même si leur impact sur l'ensemble du système éducatif est réduit, ces expériences ont une portée exemplaire. Elles servent comme inspiration et point de repère pour l'imagination de ceux qui aimeraient vivre autre chose et témoignent d'un défi lancé à la logique du système dominant.

Mais nous pensons que le fond du problème est ailleurs. Beaucoup de pédagogues se sont efforcés de chercher

radical d'optique.

Tout d'abord, essayons d'assainir le raisonnement sur les possibilités d'une autre éducation, de la référence à l'école.

"La fonction institutionnelle dévolue à l'école est de prolonger de corroborer – et non pas de contrecarrer ou de corriger – l'action désintégratrice, infantilissante, déculturante de la société et de l'Etat. S'il existait une société civile éducative, c'est-à-dire soustendue par une culture vivante, l'école ne pourrait avoir l'action qu'elle a ni être ce qu'elle est."

M. Bosquet, Ecologie et Politique, 45

Nous n'allons donc pas continuer à nous attaquer à l'école. Ce n'est que moulin à vent.

Regardons ailleurs; et cela d'autant plus que...

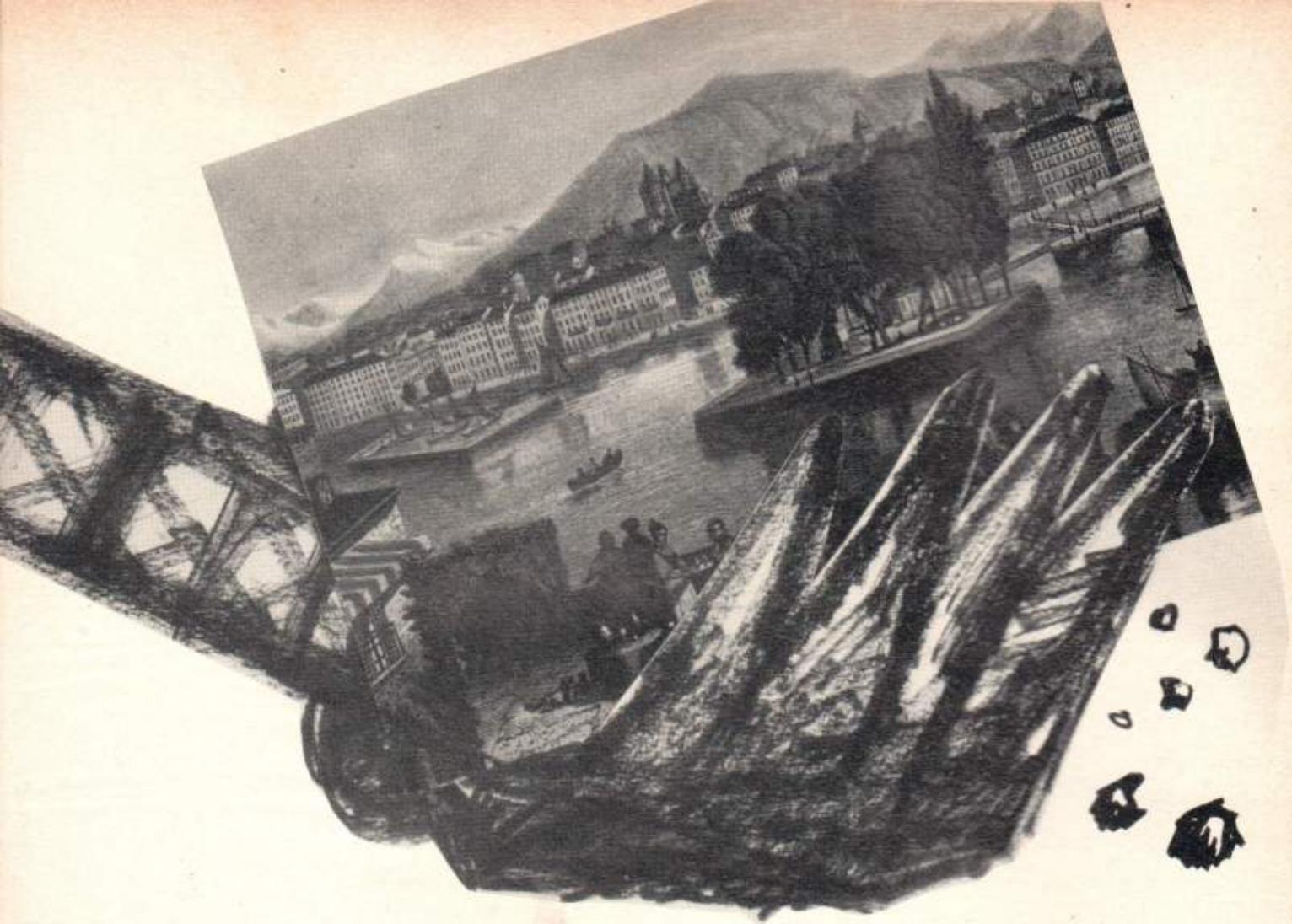


Pendant que les
enfants sont à
l'école, que
l'école les prépare
à devenir adultes
et les forme à
la vie, à la
ville et
à la société,

la vie,
la ville,
la société

ÉCLATENT





Nous avons cru que l'Histoire était l'aventure de notre maîtrise sur une Nature qui nous était extérieure.

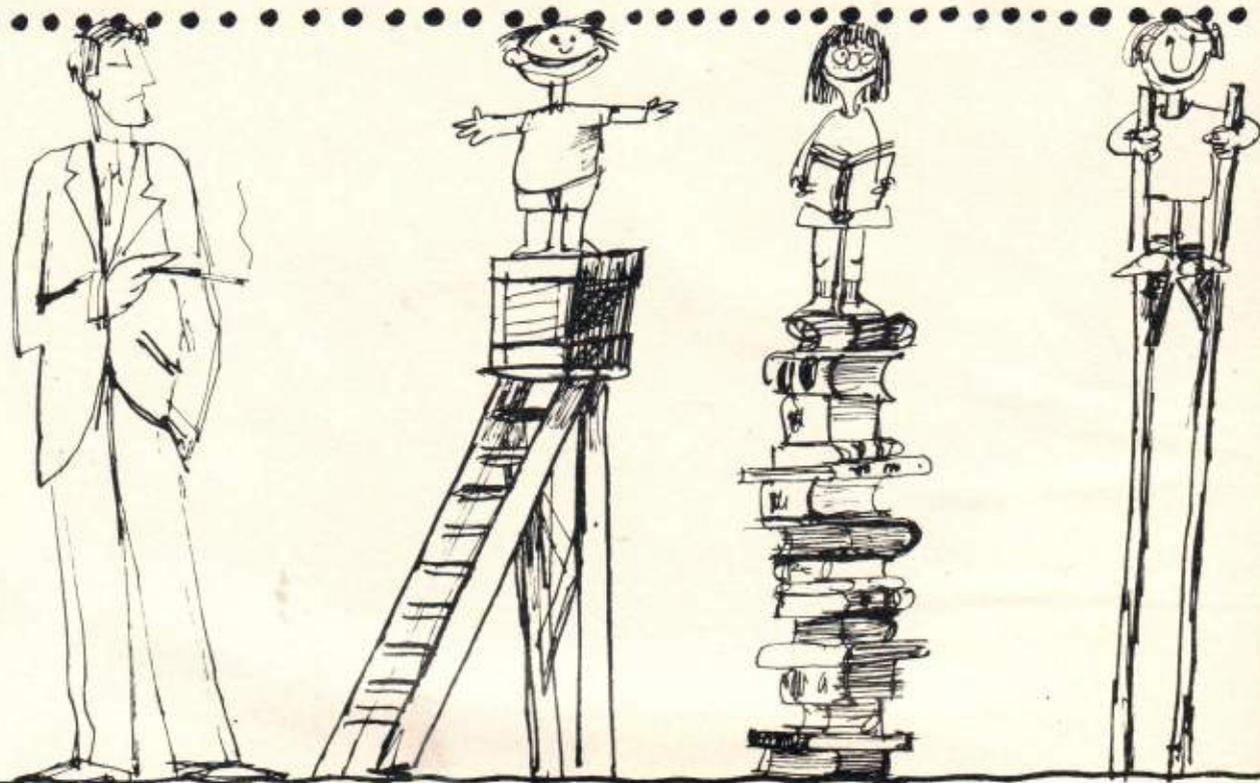
Nous avons cru que le milieu naturel n'était qu'un ensemble d'objets livrés à la puissance et à l'exploitation des hommes, sorte de réservoir intarissable de matières, de végétaux et d'animaux à notre libre disposition.

Nous avons cru que *tout ce qui se détruit peut être remplacé, que les ressources en énergie et en matériaux sont inépuisables et surtout que la physiologie et la psychologie des hommes ont une maniabilité et une souplesse infinies, en sorte qu'on peut tout y inscrire et tout en effacer.* S. Moscovici, *Au-delà de la Crise*, Seuil, p. 145.

Nous avons cru que les découvertes scientifiques et leurs applications techniques allaient aplanir les inégalités sociales et éliminer les différences entre les hommes et les nations.

Nous avons cru que la croissance économique était la seule possibilité d'une victoire définitive sur la pauvreté et la rareté, nous avons pensé qu'elle était la voie la plus courte menant au dépassement de la violence, des conflits et des affrontements entre les hommes.

Nous avons déclaré que la civilisation urbaine et industrielle était l'utopie réalisée, soumise encore à des réaménagements (car le progrès est continu et le pouvoir de la technique infini), mais non plus à des transformations qualitatives mettant en question sa logique interne.

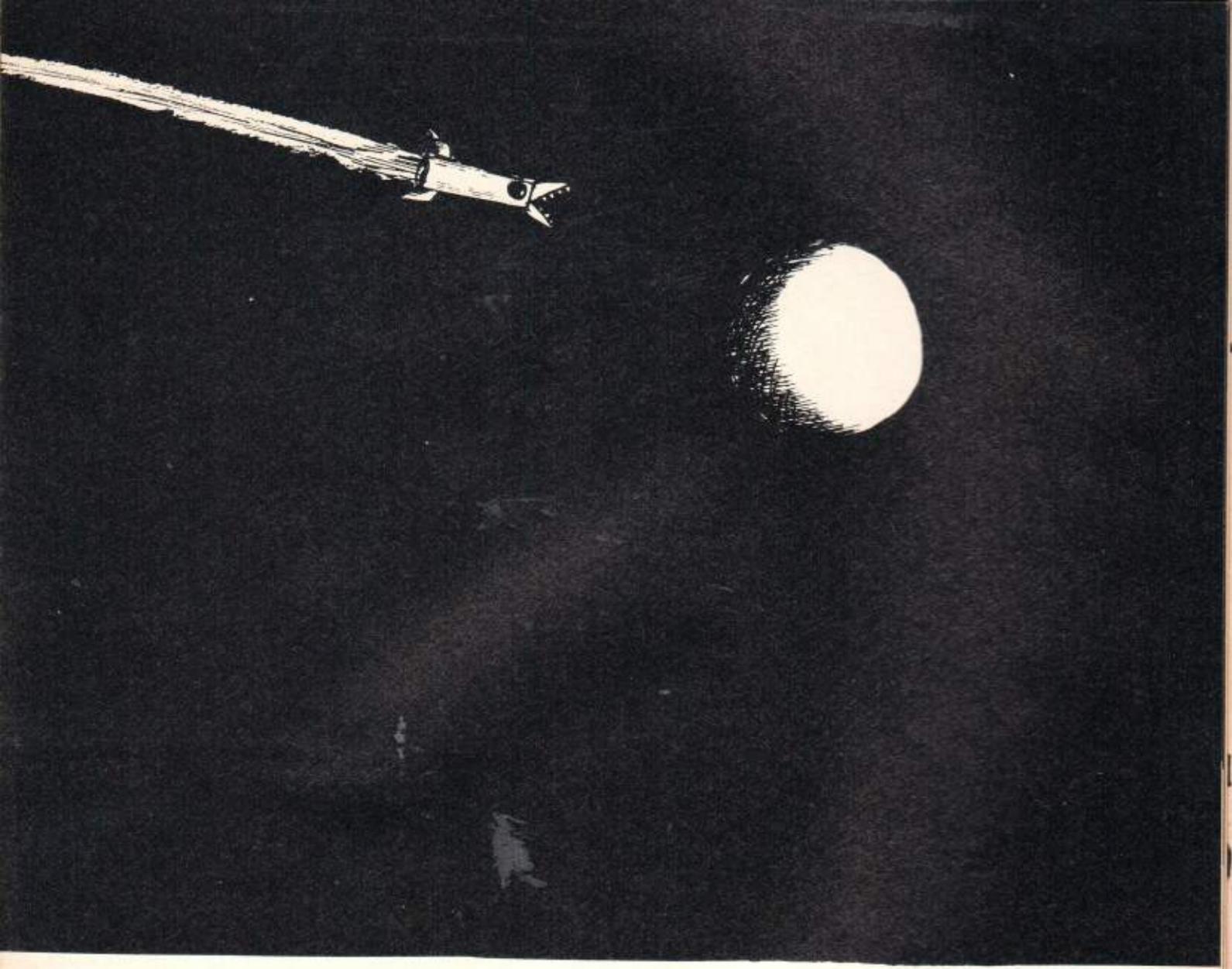


Nous commençons à nous rendre compte que le mode de production et de croissance industrielle est en train de déséquilibrer un système fragile. Nous sommes en train de détruire à une cadence accélérée les ressources non renouvelables de la terre et aussi en train de sur-consommer des ressources en principe renouvelables (air, eau, forêts, sol, etc.) à un rythme tel qu'elles en deviennent rares. Et la nature vaincue, empoisonnée, ruinée, cela signifie l'auto-destruction de l'homme, partie intégrante de cette nature.

Nous nous rendons aussi compte que la logique du mode industriel de production aboutit à dévaloriser

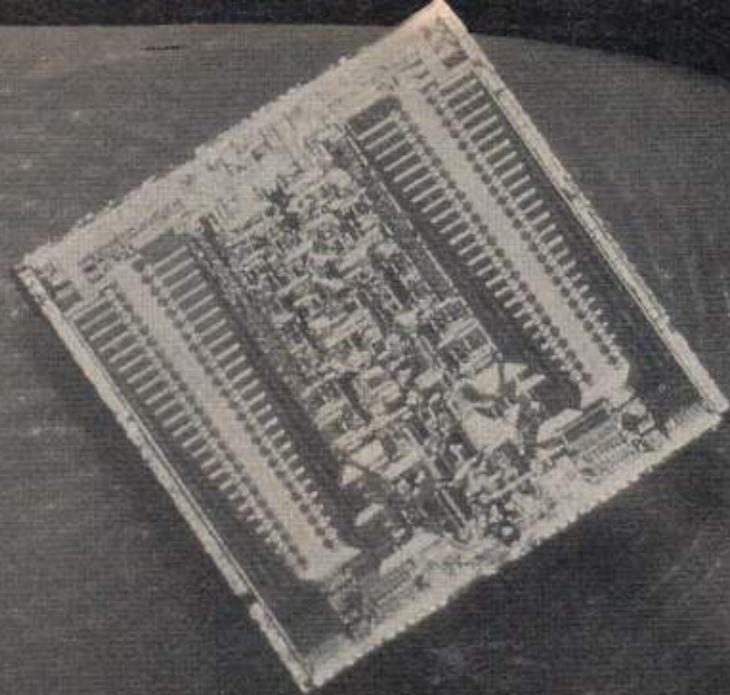
l'abondant et à valoriser le rare.

*Contrairement aux apparences, la source de la pauvreté dans nos sociétés industrielles n'est pas l'insuffisance de la production, mais la nature des biens produits qui empêche toute distribution équitable. Dès que la masse des gens peut espérer accéder à ce qui était jusque-là un privilège de l'élite, ce privilège est dévalorisé. Le seuil de la pauvreté est pour ainsi dire automatiquement haussé d'un cran et de nouveaux privilèges sont créés dont la masse est exclue. A. Gorz, *Ecologie et Politique*.*



Car des limites et des résistances sont apparues là justement où elles devaient disparaître: limites des ressources naturelles et limites des hommes eux-mêmes. D'où ce cri d'alerte contre la destruction de la nature et ce cri de protestation contre les normes et les principes de la vie sociale: dénonciation du pillage de l'environnement naturel et dénonciation des fondements mêmes de la vie individuelle et collective.

Voilà ce qui détermine l'ampleur et la nouveauté de la crise actuelle: **sont en crise non seulement les rapports de l'homme avec l'environnement naturel mais aussi avec l'environnement social.**



Esta pastilla de silicio de 6,35 mm de lado, con más de 155 mil componentes, contiene 64 mil posiciones de memoria.

Ce n'est pas être libre que de pouvoir choisir librement parmi une grande variété de marchandises et de services, si pour cela des contrôles sociaux doivent peser sur une vie de labeur et d'angoisse. Est profondément irrationnelle la rationalité d'une civilisation qui produit, qui est efficace, qui est capable de faire du superflu un besoin, de rendre la destruction constructive. Marcuse, L'Homme Unidimensionnel.

Certaines choses étaient déjà bien connues. Ainsi les effets destructeurs de la division capitaliste du travail qui, séparant travail manuel et intellectuel, tâches d'exécution et de décision, séparait les producteurs de leurs moyens de production et de leurs produits, ce qui enfermait dans le circuit de la consommation passive.

En effet, le travail des ouvriers en usine n'a pas de sens en soi car chaque ouvrier ou atelier ne produit

que des fragments dénués de valeur d'usage. C'est seulement la recombinaison de ces fragments qui donnera naissance à un produit utilisable et cette recombinaison est le monopole de ceux qui contrôlent le processus productif. Le sens et le contenu propres à l'activité de l'ouvrier sont ainsi remplacés par une rétribution monétaire qui lui donne accès à la consommation marchande. La boucle est bouclée.

Ce qui est nouveau aujourd'hui est que ce sentiment d'impuissance et d'étrangeté que ressent l'ouvrier séparé du produit de son travail est le même que celui que ressent n'importe quel individu face à l'appareil étatique ou bureaucratique qui régit sa vie.

La hiérarchisation, l'inégalité, la dépendance et la dépossession des travailleurs inhérents au mode d'organisation du travail dans l'usine se généralisent de plus en plus à tout un réseau d'institutions ou d'appareils que traverse l'ensemble du tissu social.

Que ce soit à l'intérieur des usines, des villes, des partis politiques, des colonies de vacances, des centres de recherche ou des Etats, partout les individus se perdent dans l'infinitésimal de leurs propres tâches. Cette parcellisation et cette spécialisation des tâches se justifient par un besoin de rationalité et d'efficacité dictées par une fin qui est elle-même parcellaire et ne permet pas à l'acteur de s'identifier à l'ensemble.

Le sentiment de désaffection et de non-appartenance que cela provoque est passé sous silence au nom du fonctionnement de l'engrenage. Tout savoir sur rien, ne pas mélanger les compétences, respecter la hiérarchie, suivre le rythme des machines ou les normes du rendement bureaucratique, telles sont les règles du jeu et les conditions de la réussite individuelle.

"Plus grand, plus vite, plus uniforme. Ce sont les trois ingrédients de la recette magique qui sert à fabriquer les trois économies modernes: économie d'échelle, économie de temps, économie d'effort. Peu importe si les hommes-déchets s'entassent à côté des

matériaux-déchets: effet secondaire, sans plus. L'important est de multiplier en reproduisant et de reproduire en multipliant par deux, par dix, par cent... — la hauteur des échelles et les performances.

Le gigantisme répond à une autre préoccupation: réduire l'autonomie des nations, des unités sociales et culturelles, et atrophier le contrôle du citoyen sur sa cité, de l'individu sur son travail et sa vie, de la communauté sur son propre pouvoir.

Or, il y a disproportion dès qu'une chose augmente en même temps que diminue une autre liée à la première. Disproportion de la supra-science vis-à-vis des chercheurs qu'elle surplombe et qu'elle intègre à un programme central de recherche et de pensée: disproportion de la communication planétaire qui prolonge à dix mille kilomètres les antennes des yeux et des oreilles des hommes, et les rétracte jusqu'à les rendre aveugles et sourds, incapables de communiquer avec une personne située à dix mètres."
S. Moscovici, Au-delà de la Crise, Seuil, p. 158.

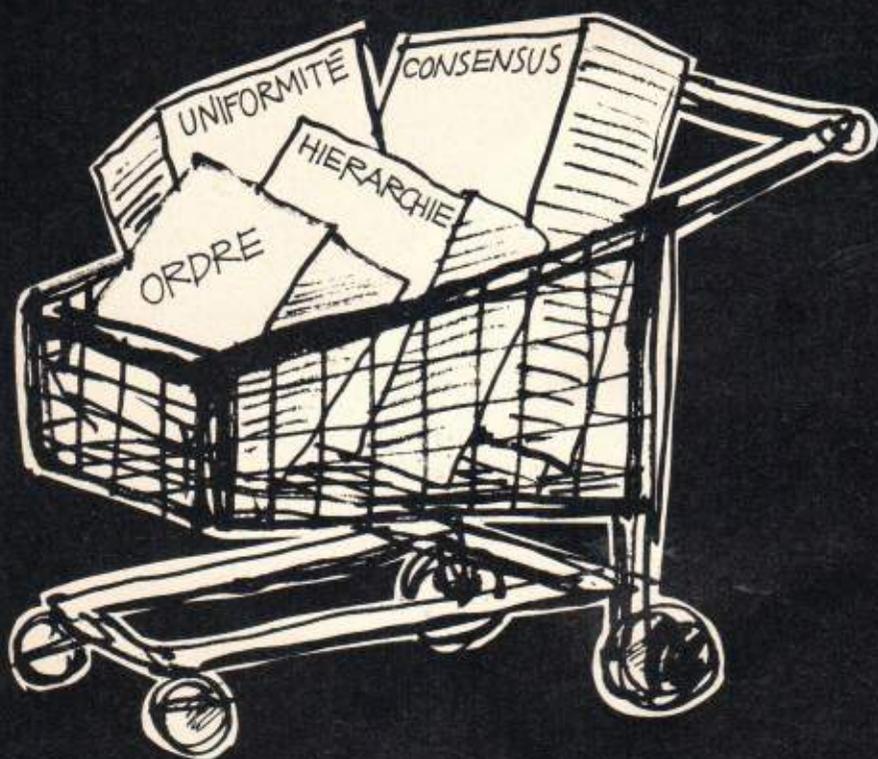
Même si c'est d'une manière encore confuse, non élaborée, de plus en plus de gens se rendent compte que c'est la société tout entière qui devient hiérarchisée, inégalitaire, asservissante.

Du cadre jeune et dynamique à la marchande des quatre-saisons, un malaise latent et diffus, une sorte de mécontentement fondé sur une perception vague que "rien ne va plus", se généralisent: ras-le-bol des jeunes, protestation bruyante des femmes, insécurité des ouvriers face à la montée de l'inflation et du chômage, crainte de la majorité silencieuse face à la violence et à la solitude des villes, désaffection de tous face aux formes traditionnelles de participation politique (partis, élections, syndicats).

C'est un peu tout cela la crise. Crise d'un quotidien où la qualité de la vie et des rapports humains baisse bien que le niveau de consommation des biens matériels soit en hausse. On vit plus mal tout en consommant toujours plus. Crise aussi des perspectives d'avenir car on n'est pas content de ce qu'on vit mais on ne voit pas d'issue à l'horizon.

Plus d'utopie pour guider la longue marche vers les lendemains qui chantent: la gauche, la classe ouvrière, les damnés de la terre, le vent qui souffle d'est, le fond de l'air qui est rouge, l'encerclement des villes par les campagnes, l'assaut du ciel... autant de rêves brisés et d'espoirs de changement déçus face à la résistance du "réel", au poids d'inertie des institutions et appareils, aux illusions quant aux véritables buts à atteindre et ennemis à combattre.

"On pense au mythe d'Er: invitées à vivre une vie nouvelle, les âmes des morts choisissent toujours une vie identique à l'ancienne. Elles espèrent voir plus clair dans leurs passions, alors que ce sont les passions qui les aveuglent. De même, les classes et les peuples qui veulent se donner une société nouvelle risquent de créer toujours la même; ils croient la refaire de la manière la plus rationnelle et plus productive, quand ce sont précisément cette rationalité et cette productivité qui interdisent toute possibilité d'innovation: ainsi se perdent-ils, comme les âmes."
S. Moscovici, *Au-delà de la Crise*, Seuil, p. 157.



Dans le pessimisme et l'incertitude régnants, la pensée conservatrice opère un retour en force sur le devant de la scène. Profitant du désarroi des contestataires, les tenants de l'ordre établi reprennent la parole pour réaffirmer justement la primauté de l'ordre contre l'agitation, du travail contre la contestation, de la technique contre l'idéologie, du consensus contre le conflit, de l'uniformité contre les différences, de l'unique contre le pluriel. Finies la permissivité et la fête, il faut rentrer dans les rangs. C'est le temps du réalisme et des gestionnaires – seule recette qui permet de dépasser la crise. Que les jeunes, les femmes, les ouvriers reprennent chacun leur place dans un monde nouveau bien ordonné autour de valeurs et vertus sûres.

On reparle de l'inégalité entre les races, on réaffirme que l'intelligence est inégalement répartie et qu'on ne peut rien changer à cette loi naturelle, on rappelle que la science est neutre et que la technique est à même de résoudre tous les problèmes pourvu que les agitateurs cessent de semer la pagaille et le

désordre et que les dirigeants puissent diriger. Bref, les hommes sont inégaux, la preuve en est que dans toutes les sociétés il y a toujours eu des dominants et des dominés, des dirigeants et des exécutants, des experts et des ignorants, des intellectuels et des manuels, des développés et de sous-développés.

Si sans la division sociale des fonctions rien ne peut marcher, si seul le savoir donne l'accès au pouvoir, rien de plus normal que ce soit aux plus doués et aux plus méritants de penser et de commander et aux moins doués et aux moins entreprenants d'exécuter et d'obéir.



Que nous soyons en plein dans une crise de civilisation, c'est certain. Quelle en sera l'issue, c'est déjà beaucoup plus difficile à prédire.

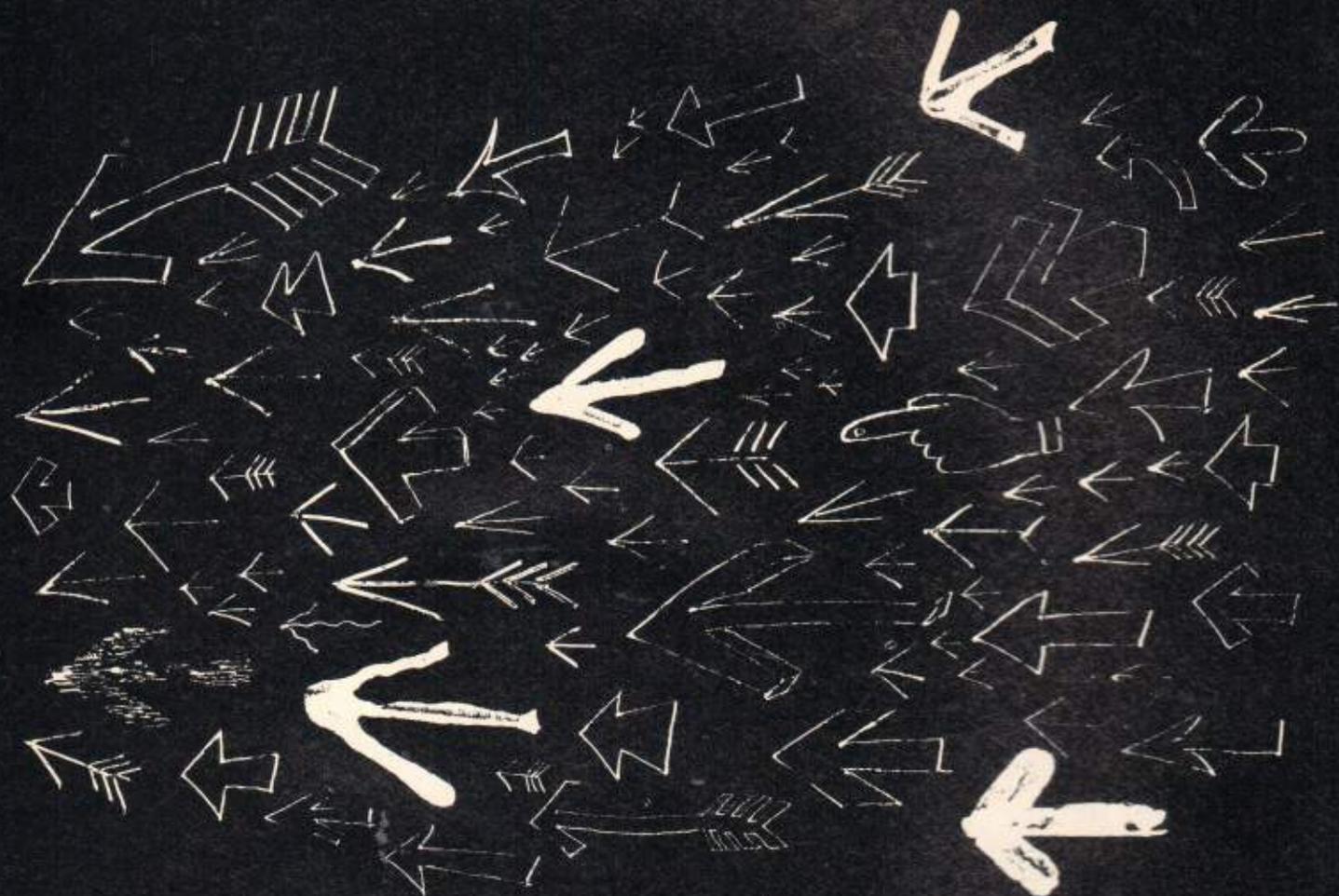
Il se peut fort bien qu'un renforcement des mécanismes de contrôle social et une extension des outils de manipulation technologique propres au mode industriel de production réussissent à désamorcer la crise actuelle et à recomposer le consensus social.

Dans une telle éventualité, les choses auraient encore une fois changé pour pouvoir rester ce qu'elles ont toujours été. On essaiera de faire encore plus et encore mieux ce qu'on a toujours fait. Cela veut dire qu'on s'engagera encore plus résolument dans la voie de l'uniformisation et de la centralisation, la société devenant toujours plus machinale, automatisée et

anonyme.

Si tel est le cas, toute réflexion sur l'éducation perdra sa raison d'être. Aujourd'hui déjà, l'école, avec son rôle de transmission du savoir et de socialisation est débordée par des changements culturels – dont l'emprise croissante des mass media est le plus manifeste – qui la destinent à dépérir quoi qu'il arrive.

Dans l'hypothèse d'un renforcement du projet social productiviste et technocratique, l'école sera très probablement submergée par une machinerie informatique d'uniformisation. Actuellement déjà, les expériences les plus poussées en matière d'enseignement programmé suffisent à prouver l'efficacité des machines à apprendre qui s'inscrit



dans un rapport éducatif visant à la répétition correcte de ce qui aura été correctement programmé.

Or, l'avenir n'est pas une fatalité. Il s'écrit au fur et à mesure qu'il s'accomplit et non pas au préalable. Il ne se confond pas non plus avec la futurologie qui n'est qu'une extrapolation du présent dans l'avenir à partir des mêmes prémisses. Ce qui existe aujourd'hui n'est pas le seul réel possible. Les tendances majoritaires n'épuisent pas tout le champ de possibilités.

L'avenir comme l'espoir, se construisent. Si l'avenir est incertain, la réflexion sur l'avenir à partir d'une interrogation de la réalité présente est elle-même une action, une proposition.

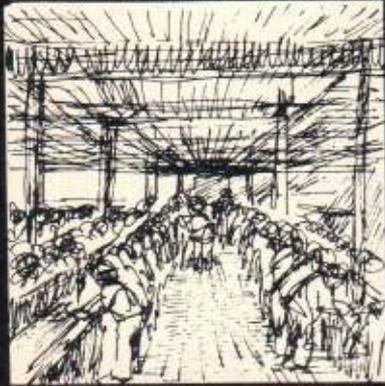
"Prolonger le présent dans l'avenir est le meilleur moyen de s'aveugler sur le futur, parce que ce qui va jouer de façon décisive dans le futur, c'est ce qui est invisible, parce que encore microscopique, inconnu, imprévisible dans le présent.

Il faut miser sur l'impossible, et œuvrer pour l'improbable." E. Morin.

L'improbable, l'avenir, l'espoir existent déjà en germe dans l'essor de tous ces mouvements socio-culturels – femmes, écologistes, régionalistes, jeunes ouvriers – qui, refusant l'uniformisation et la centralisation inhérentes au mode industriel de production, se battent pour retrouver leur droit à la différence, à l'identité et à l'autonomie.



Nous voilà arrivés au terme de notre raisonnement sur l'école et la société; nous voilà arrivés à la fin du parcours tout au long duquel les réformes, les innovations, les aménagements essayés n'ont fait que souligner toujours davantage la nécessité d'une révolution sûrement plus hardie et plus profonde que celles dont l'avènement nous a été périodiquement annoncé. Nous nous rapprochons du XXIème siècle en nous posant encore des questions du XIXème siècle et en courant toujours après les lambeaux des révolutions du début de ce siècle.



Les temps ont changé. Pain et liberté, égalité et démocratie sont des revendications auxquelles s'ajoutent aujourd'hui les exigences d'autonomie et de connaissance et de contrôle. Des hommes et des femmes sont en train de perdre leur capacité de pensée et d'action autonome et leur identité individuelle et collective dans les engrenages d'un monde univoque où toutes les grandes villes se ressemblent, de même que se ressemblent toutes les grandes corporations, toutes les grandes usines et universités, toutes les autoroutes et les speakers de la télévision.

Si nous voulons retrouver un sens à notre vie, si nous voulons nous reconnaître dans ce que nous faisons, si nous voulons nous réapproprier le pouvoir de façonner notre avenir, il nous faut lutter contre le gigantisme engendré par la centralisation, contre la division de tâches exigée par l'efficacité productiviste, contre l'uniformisation des styles de vie imposée par la massification. En un mot, il nous faut redécouvrir les voies menant à des communautés décentralisées, seul cadre permettant des réalisations décidées et exécutées en commun par des gens qui gardent l'initiative et le contrôle de ce qu'ils font.



*"Aucun projet général ne fera aboutir son aspiration essentielle s'il se refuse à attaquer de front le fondement même de toutes ces pyramides du monde moderne que sont devenus entre autres les usines, les villes, les centres de recherche et les états."
S. Moscovici, Au-delà de la Crise, Seuil, p. 157.*

Voici la racine du problème, voici sa critique radicale. Seul un autre mode de production et d'organisation sociale, fondé sur des unités et des projets susceptibles

d'être perçus, compris et gérés dans leur totalité par tous ses composants, peut permettre une autre éducation dans la mesure où eux seuls rendent possible l'émergence d'une autre vie et d'un autre sens pour la vie. Seule une autre façon de penser et d'agir peut permettre l'émergence de nouvelles institutions et de nouvelles structures de connaissance.

Refonte du mode de production et d'organisation sociale et réinvention des contextes et des modalités d'acquisition du savoir ne font qu'un.

Comment y parvenir ? Il n'y a pas de voie royale



pré-déterminée dictée par les dirigeants, les planifications, les gestionnaires, les spécialistes.

Qu'on écoute la voix étouffée des enfants, des jeunes, des femmes, des ignorants, des sous-développés, de tous ceux qui sont inquiets et perplexes parce qu'ils vivent mal et qu'ils aimeraient vivre autrement.

C'est le foisonnement de myriades d'expérimentations sociales où les acteurs les plus divers essaieraient de déterminer eux-mêmes leurs conceptions de vie et leurs besoins qui témoigneraient de la possibilité de

nouveaux contextes de vie, de travail et de connaissance.

Pour tout dire, une autre éducation ne sera concevable que si l'expérience quotidienne de chaque citoyen et de chaque communauté — dans son travail, ses loisirs, sa relation avec l'environnement et avec les autres — redevient source de plaisir, de questionnement, de créativité, donc de connaissance. Une autre éducation ne sera possible que si les protestations et les aspirations à une vie autre, une société autre deviennent réalité.

IL S'AGIT DE RENVERSER TOUTE UNE LOGIQUE.

C'est une éducation qui ne serait plus dispensée uniquement par une institution spécialisée et par des professionnels attitrés **mais qui deviendrait une activité permanente en prise directe sur toutes les dimensions de la vie quotidienne des gens.**

Une éducation qui ne serait pas uniquement une acquisition individuelle de compétence et de techniques en vue d'une éventuelle utilisation ultérieure dans la vie adulte, **mais qui serait une entreprise collective d'acquisition de connaissances et de modes de comportement utiles à l'épanouissement de toute la communauté.**

Une éducation qui ne serait plus mesurée par des notes, diplômes et certificats, **mais dont le test de validité serait sa capacité à apporter des réponses adaptées aux situations les plus diverses comme les plus complexes.**

Une éducation qui ne se limiterait pas à une transmission de connaissances spécialisées pour que chacun puisse occuper sa place à

**l'intérieur d'une société hiérarchisée,
mais dont le but serait de former
des individus autonomes et
polyvalents, aptes à vivre dans
des communautés vivantes,
conflictuelles, auto-déterminées et,
de ce fait, en permanente mutation.**

Une éducation donc où on sait
pourquoi on apprend, où on
construit le savoir dans la vie et le
faire, où on peut l'expérimenter au
profit de soi-même et des autres.
Une éducation qui fasse de la vie en
communauté son laboratoire et son
école, et non pas de l'école une
fausse communauté d'intérêts
qu'on ne saisit pas et qui nous
dépassent.

Miguel et Rosiska Darcy de Oliveira

L'Institut d'Action Culturelle de Genève (IDAC), dirigé par le Prof. Paulo FREIRE, a publié depuis le printemps 1973 une série de documents qui traitent de la *conscientisation* comme instrument de libération dans le processus d'éducation, de développement et de changement social.

Documents déjà parus :

*Les Nos 1 à 8 sont épuisés

- | | | | |
|---------|--|-----------|---|
| No. 1 - | <i>Conscientisation et révolution - une conversation avec Paulo FREIRE</i> | No. 10 - | <i>Féminiser le monde</i> |
| No. 2 - | <i>« Aide » au « Tiers-Monde » - le développement impossible</i> | No. 11/12 | <i>Guinée-Bissau - Réinventer l'éducation</i> |
| No. 3 - | <i>La libération de la femme : changer le monde, réinventer la vie</i> | No. 13 - | <i>Au point chaud - le coopérant dans le débat sur le développement</i> |
| No. 4 - | <i>Education politique - une expérience au Pérou</i> | No. 14 - | <i>A la recherche d'une nouvelle conscience sociale ; une expérience de formation en Suisse romande</i> |
| No. 5/6 | <i>Révolte dans la société répressive : l'élargissement du champ politique aux USA</i> | No. 15 - | <i>Culture et résistance au Chili ; rêver, anticiper, préparer un monde différent.</i> |
| No. 7 - | <i>Dessins d'humour comme instrument d'éducation politique</i> | No. 16/17 | <i>Attention Ecole</i> |
| No. 8 - | <i>FREIRE/ILLICH - l'oppression de la pédagogie et la pédagogie des opprimés</i> | No. 18 - | <i>Guinée-Bissau 1979 - Apprendre pour vivre mieux</i> |
| No. 9 - | <i>L'observation militante - une alternative sociologique</i> | | |



L'IDAC est un collectif de travail à but non-lucratif. Son budget provient de son travail - des séminaires qu'il organise, des consultations, de la vente de ses publications - et des contributions volontaire d'individus et d'organisations.

Les abonnements aux Documents IDAC sont une forme de soutien au travail de l'équipe.

Pour vous abonner aux Documents IDAC, renvoyer ce coupon à:

Idac

27, chemin des Crêts
CH 1218 Grand-Saconnex
Genève

Je désire souscrire aux Documents IDAC (*)

Nom _____

Adresse _____

* Prix Sfr 20.- pour 4 numéros

(US\$ 8.- et US\$ 12.- par avion, payment de l'étranger par chèque ou virement postal international.

Vous recevrez tout document en français à moins que vous ne demandiez la version en langue anglaise.

Une publication

Institut d'Action Culturelle

Rédacteurs responsables :

Pierre DOMINICE
Michel GIRARDIN
Eric LOUIS

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous les pays.